Überlegungen zur Wirksamkeit themenzentrierter interaktioneller Gruppenarbeit in einer emanzipatorischen Elternarbeit bezüglich der Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaft
der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
zu
Dortmund

vorgelegt von
Heinrich Winter
aus
Gunzenhausen

Dortmund 1977

Gutachter: Prof. Dr. Dr. S. Keil
Prof. Dr. R. Süßmuth

Überlegungen zur Wirksamkeit themenzentrierter interaktioneller Gruppenarbeit in einer emanzipatorischen Elternarbeit bezüglich der Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaft
der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
zu
Dortmund

vorgelegt von
Heinrich Winter
aus
Gunzenhausen

Dortmund 1977

Gutachter: Prof. Dr. Dr. S. Keil
Prof. Dr. R. Süßmuth

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referenten: Prof. Dr. Dr. S. Keil
Prof. Dr. R. Süßmuth
Tag der mündlichen Prüfung: 8. Dezember 1977

Inhaltsverzeichnis

Seite

Einleitung 1

Teil A. Theoretische Begründung:

Kriterienbestimmung für die Bewertung des Erfolgs emanzipatorischer Elternarbeit 6

1. Zur Bestimmung von Zielen emanzipatorischer Elternarbeit 8

1.1 Zur wissenschaftlichen Zielbestimmung von Elternarbeit 8

1.2 Zum Problem des Gegenstands von Elternarbeit 20

Exkurs: Zur Analyse der Alltagswirklichkeit 26

1.3 Zum Problem der Änderungsmöglichkeiten und -grenzen von Elternarbeit 70

2. Zur methodischen Gestaltung emanzipatorischer Elternarbeit 86

2.1 Methodische Grundprinzipien von Elternarbeit 89

2.2 Die Themenzentrierte Interaktion als Konkretion der methodischen Grundprinzipien von Elternarbeit 114

3. Zur Bedeutung der Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen 128

3.1 Die Erhebung von Erziehungseinstellungen für die Prognose von Erziehungsverhalten 130

3.2 Die Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen im Rahmen der Ziele von Elternarbeit 142

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0023

Seite

Teil B. Empirische Untersuchung zur Produkt- und Prozeßwirksamkeit von zwei nach der Themenzentrierten Interaktion geleiteten Elternkursen 146

1. Einleitung 146

2. Kritischer Überblick über bisherige Wirksamkeitsuntersuchungen 149

3. Fragestellungen, Design und erhobene Variablen der vorliegenden Untersuchung 156

4. Die Beschreibung der Erhebungsinstrumente 159

4.1 Die Entwicklung des Fragebogens zu elterlichen Erziehungseinstellungen (FEE) 159

4.2 Die Entwicklung des Fragebogens zur Analyse des Gruppenprozesses (FGPA) 177

4.3 Fragen zum Gesamtkurs und zu Verhaltensdispositionen des Gruppenleiters 180

4.4 Fragen zur Familie und zum beruflichen Alltag 181

4.5 Training der Scorergruppe bezüglich der Anwendung der Interaktionsprozeßanalyse (IPA) von R. F. Bales 182

5. Durchführung und thematischer Verlauf der Kurse 185

5.1 Der Kurs der Gruppe G_1 185

5.2 Der Kurs der Gruppe G_2 191

6. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse 198

6.1 Sozialdaten der Eltern der Kurse 198

6.2 Vergleich der Produktwirksamkeit der Elternkurse 201

6.2.1 Vergleich, Interpretation und Erklärungsansätze der Erziehungseinstellungen und Erziehungseinstellungsänderungen 201

Chance der Wirkungsforschung. Beteiligt sie sich nicht an der Bestimmung der Erfolgskriterien, so überläßt sie auf Dauer die Elternarbeit den jeweiligen Zielsetzungen politischer Machtgruppen. Ihre Chance besteht darin, die Standards der öffentlichen Bewertung durch theoretische Bemühungen mitzuentwickeln und damit letztlich zu einer durch die Wissenschaft mitverantworteten Stabilisierung der gesellschaftspolitischen Anerkennung der Elternarbeit mitbeizutragen. Während die praktische Entwicklung von organisatorischen und methodischen "Modellen" in den vergangenen Jahren zunahm, stagnierte die wissenschaftliche Begründung von Zielen und Methoden. So ist G. Breloer zuzustimmen, daß die qualitative Bestimmung wirksamer Elternarbeit in einem größeren gesellschaftstheoretischen Rahmen bislang zu wenig beachtet wurde. [1] Dieses Theoriedefizit kann die vorliegende Arbeit nicht aufheben. Sie will jedoch im Theorieteil einen Diskussionsbeitrag zur möglichen Bestimmung von Zielen und methodischen Arrangements als Effektivitätskriterien für Elternarbeit leisten:

Die Klärung des Anspruchs "humaner Vernunft" führt zur Bestimmung der Leitidee emanzipatorischer Elternarbeit. Die Analyse der Struktur der Alltagswirklichkeit und die Suche nach Kommunikationsbereichen der Familie ermöglicht eine differenzierte Betrachtung des Gegenstands von Elternarbeit, der familialen Alltagswirklichkeit. Dieser Versuch, Familienleben von seiner alltäglichen Kommunikationswirklichkeit her nach dem emanzipatorischen Interesse der Vernunft zu begreifen, führt zur Formulierung wünschenswerter Verhaltenstendenzen von Familienmitgliedern. Die Möglichkeiten und Grenzen, den Familienalltag durch pädagogische Interventionen zu verändern, ergeben sich zum einen aus dem Verhältnis von pädagogischem und politischem Handeln und der verantwortungsethisch begründeten Einsicht, daß die Planung der Änderung des Alltags von Familien

---

1) vgl. G. Breloer, 1977, S. 81

das damit entstehende Neukonstruktionsproblem des Alltags einer Familie mit tragen muß. Zum andern verweist die Begründung der Angemessenheit offener Lernziele in der Elternarbeit auf die begrenzten objektiven Möglichkeiten der Bewertung des Erfolgs wegen dessen notwendiger Bindung an das Subjekt und seiner spezifischen Lebenssituation.

In der Bestimmung der Methoden der Elternarbeit als Elemente der Leitidee findet eine zentrale Einsicht ihren Ausdruck, daß nämlich jede intentionale Bemühung von Menschen um Menschen an die qualitative Einheit von Wegen und Zielen gebunden ist. Mit dieser Funktionsbestimmung methodischer Arrangements bekommt das Verständnis der "Wirksamkeit" von Elternarbeit eine entscheidende Erweiterung: Die Wirksamkeit von Elternarbeit kann nicht nur als Produktwirksamkeit, sondern muß ebenso als Prozeßwirksamkeit begriffen werden. Auf der Grundlage dieses Verständnisses von "Wirksamkeit" werden methodische Kriterien für die Gestaltung des Lernprozesses entwickelt. Die themenzentrierte interaktionelle Gruppenarbeit erweist sich mit diesen Kriterien als kompatibel.

Die Bewertung der Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen erfolgt zum einen durch die Funktionsbestimmung von Einstellungen für den kompatiblen Ablauf von Interaktionen in Verbindung mit der Klärung der Bedeutung von Einstellungserhebungen für Verhaltensprognosen, zum andern durch die Standortbestimmung im Rahmen der Ziele emanzipatorischer Elternarbeit.

Im empirischen Teil der Arbeit werden Lernprozesse und Lernergebnisse von zwei Elternkursen, die nach der Themenzentrierten Interaktion geleitet wurden, dargestellt. Die Untersuchung hat nicht den Anspruch, die Wirksamkeit Themenzentrierter Interaktion in der Elternarbeit nach-

zuweisen, sondern versteht sich als ein Anfang, empirisch begründet Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Leiter- und Teilnehmerverhalten und insbesondere zum Zusammenhang von Prozeß- und Produktwirkungen zu gewinnen. Darüberhinaus mögen die beobachteten Prozeß- und Produktwirkungen in beiden Kursen, die im Sinne emanzipatorischer Elternarbeit sind, ein empirischer Hinweis auf die theoretisch begründete Bedeutsamkeit Themenzentrierter Interaktion für die Elternarbeit sein.

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff "Elternarbeit" versucht die in den Begriffen "Elternbildung", "Familienbildung", "Elternberatung" symbolisierten politischen und theoretischen Traditionen in sich zu vereinigen. Es ist der Sache unangemessen, wenn man versuchen wollte, die Bildungsarbeit mit Eltern einem spezifischen Bereich - sei es der Erwachsenenbildung, sei es der Sozialpädagogik - eindeutig zuzuordnen. Vielmehr scheint es darauf anzukommen, an der zu beobachtenden Konvergenz von Bildung und Beratungsarbeit für die Planung der Veränderung der Alltagswelt Erwachsener festzuhalten. So müssen sich Bildungsbemühungen im Sinne einer zielgerichteten Organisierung von Lernprozessen auf beratende Funktionen bei der Humanisierung der Alltagswelt Erwachsener beschränken und umgekehrt müssen sozialpädagogisch-beraterische Aktivitäten, die sich in zunehmendem Maß als gezielte prophylaktische Bemühungen verstehen, die Entstehung inhumaner Verhältnisse zu behindern, die langfristige Planung und Gestaltung von Lernprozessen in ihre Interventionsstrategien aufnehmen. Beide Elemente, die Aktivitätsstärke der Bildung und die Reaktivitätsstärke der Beratung, mögen in dem Begriff "Elternarbeit" mitgedacht werden.

Ferner werden die Begriffe "Sozialisation" und "Erziehung" in Übereinstimmung mit H. Lüdtkes Definition angewandt:

"Sozialisation bezeichnet einen komplexen Vorgang der Interaktion zwischen Individuen und sozialem System in Abhängigkeit von Alters- und Entwicklungsstufen, aus dem ein bestimmtes Reservoire oder Muster an Verhaltensdispositionen des Individuums resultiert. Im Gegensatz zum Erziehungsbegriff, der sich auf die intentionalen Prozesse des Lernens und der Anpassung beschränkt, umfaßt Sozialisation auch die nicht intentionalen Prozesse der Integration des Individuums in ein gegebenes System." [1]

---

1) H. Lüdtke, 1971, S. 132

Teil A. Theoretische Begründung: Kriterienbestimmung für die Bewertung des Erfolgs emanzipatorischer Elternarbeit

Die Ausführungen in diesem Teil sind für das Gesamtverständnis der Arbeit grundlegend. Es soll hier ein theoretischer Rahmen vorgestellt werden, der die Bewertung des Erfolgs von Elternarbeit ermöglichen soll. Dazu ist es notwendig, die Problematik der Zielbestimmung von Elternarbeit darzustellen, im Anschluß daran Fragen der methodischen Gestaltung zu klären und schließlich den Stellenwert der Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen im Rahmen der erarbeiteten Ziele aufzuzeigen.

Die folgenden Überlegungen sind jedoch nicht nur wegen des logischen Zusammenhangs, der Erarbeitung von Erfolgskriterien als Voraussetzung für die Beurteilung des Erfolgs, sondern ebensosehr vom wissenschaftstheoretischen Grundverständnis dieser Arbeit her notwendig.

Wir gehen davon aus, daß wissenschaftliche Arbeit immer interessengeleitet ist und so sich nicht die Frage nach der Wertneutralität von Wissenschaft stellt, sondern die Frage nach der unterschiedlichen Berechtigung verschiedener Wissenschaftsinteressen angesichts des Maßes der ihnen immanenten Rationalität. [1] Danach erweist sich nach W. Lempert [2] das emanzipatorische Erkenntnisinteresse rationaler als das technische und kommunikative Erkenntnisinteresse, weil

- das emanzipatorische Interesse nicht nur Erkenntnisse fordere, die gegenständliche oder vergegenständlichte Ereignisse abbilden, sondern darüberhinaus den Bereich

---

1) Vgl. J. Habermas, (1969a), insb. die Seiten 170 - 19
2) W. Lempert (1972)

innerhalb dessen diese Erkenntnisse als gültig gelten können, angebe, da es Einsicht in die Interessenbestimmtheit des Sinns der Erkenntnisse zu Tage fördere.[1)]

- das emanzipatorische Interesse auch bezüglich der praktischen Wirksamkeit der Erkenntnisse, die es erstrebt, eine größere Übereinstimmung zwischen ursprünglichem Motiv der Erkenntnis und faktischer Wirkung von Erkenntnis zu stande bringe. Während empirisch-analytische Erkenntnisse, herbeigeführt durch das technische Interesse, zur Rechtfertigung sozialer Normen mißbraucht werden könnten; historisch-hermeneutisches Wissen, hervorgebracht durch das kommunikative Interesse, geeignet sowohl für die Legitimation als auch zur Kritik aktueller gesellschaftlicher Verhaltensmuster, vielfach nur als historisches mißverstanden würde, würden die Erkenntnisprozesse Kritik und Selbstreflexion, hervorgebracht durch das emanzipatorische Interesse, im faktischen Vollzug einen emanzipatorischen Effekt haben. [2)]

- das emanzipatorische Interesse sich als das Interesse erweist, das der Vernunft selbst eigen ist. Das Interesse der Vernunft an Vernunft ist das emanzipatorische Erkenntnisinteresse. [3)]

Es soll daher im folgenden unter Anleitung der mit dem emanzipatorischen Interesse selbst verknüpften Vernunft, der substantiellen Vernunft [4)], eine Legitimationsbasis für die Bewertung von "gelungener" bzw. "mißlungener" Elternarbeit erarbeitet werden.

---

1) a. a. O., S. 487

2) a. a. O., S. 487 f.

3) siehe dazu unten die Ausführungen zum Begriff "emanzipatorisches Erkenntnisinteresse", S.15ff.

4) vgl. M. Horkheimer, 1968

1. Zur Bestimmung von Zielen emanzipatorischer Elternarbeit

Bei der Bestimmung von Zielen stellen sich insbesondere drei Problembereiche, deren Bearbeitung für die Theoriebildung wie für die Praxis von Elternarbeit zentral ist. Es ist dies das Problem der wissenschaftlichen Zielbestimmung von Elternarbeit, ferner das familiensoziologische Problem, die Frage nach der Verdeutlichung des Gegenstands der Elternarbeit und schließlich das Problem der Bestimmung der Änderungsmöglichkeiten und -grenzen von Elternarbeit, das heißt, einmal die Frage nach der Reichweite familienpädagogischer und -politischer Interventionen sowie das Problem der offenen Planung und Gestaltung von Lernprozessen. Die folgenden Ausführungen stellen einen ersten Versuch dar, aus dem bisherigen Theoriedefizit herauszuführen.

1.1 Zur wissenschaftlichen Zielbestimmung von Elternarbeit

Die Frage nach der wissenschaftlichen Zielbestimmung von Elternarbeit ist die Frage nach der Rationalität von Bildungszielen. Diese Frage betrifft die in der deutschen Soziologie im sogenannten "Positivismusstreit" [1] bekannte Kritik der "Kritischen Theorie" an den empirisch-analytischen Wissenschaften und ihre Übertragung auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. [2] Es soll hier nicht das Für und Wider der Positionen nachgezeichnet werden, doch werden im folgenden die in dieser Arbeit vertretene wissenschaftstheoretische Position inhaltlich verdeutlicht und die für die Zielbestimmung von Elternarbeit damit verbundenen Konsequenzen aufgezeigt. Die

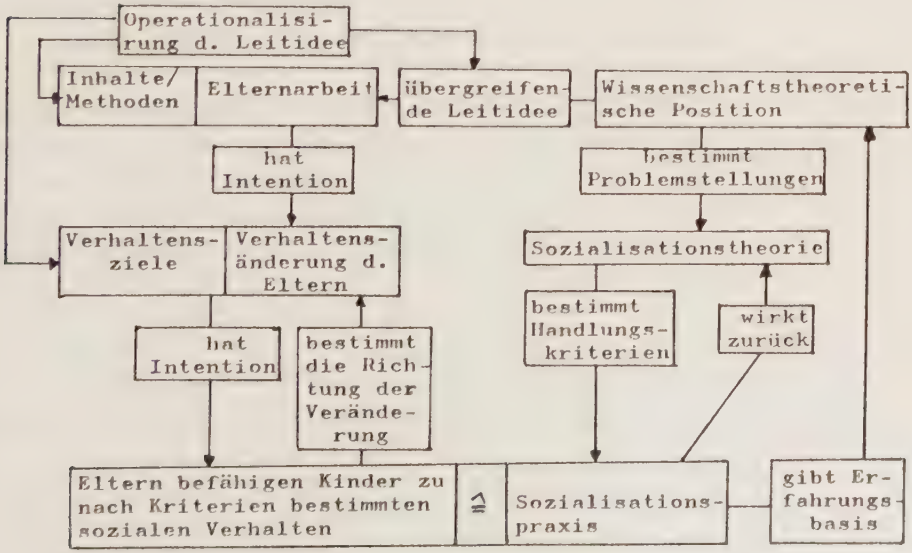
---

1) vgl. H. Maus, Fürstenberg, F., 1969

2) vgl. insbesondere: K. Mollenhauer, 1973; D. Ulich, 197
D. Benner, 1973; Th. Feuerstein, 1973; D.-J. Löwisch, 1974

Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen - hier Wissenschaftstheorie und dort Elternarbeit - sind diese: Ausgehend von einem allgemeinen Verständnis von Elternarbeit, als der Bemühung, Eltern zu einer bewußten Gestaltung der Elternrolle zu befähigen, zielt Elternarbeit auf die Veränderung des sozialen Verhaltens der Eltern mit dem Ziel, daß diese ihre Kinder zu einem sozialen Verhalten befähigen, das bestimmten Kriterien entspricht. Welche Ziele Elternarbeit verfolgt, ist daher unter anderem abhängig von der Bestimmung der Kriterien sozialen Verhaltens, das die Kinder dieser Eltern lernen sollten. Diese Kriterienbestimmung wiederum ist das Ergebnis der in der Sozialisationstheorie erfolgenden Reflexion der Sozialisationspraxis. Ob diese Reflexion sich von Interessen geleitet sehen kann und wenn ja, von welchen Interessen, wird bestimmt von ihrem Wissenschaftsverständnis, also der mit ihr verbundenen wissenschaftstheoretischen Position.

Nach diesen Überlegungen ergibt sich folgendes Funktionsschema:



Nach diesem Schema wird weiterhin deutlich, daß die Zielbestimmung von Elternarbeit über zwei Wege erfolgen kann, jenachdem auf welcher Konkretionsebene die Ziele bestimmt werden. Auf der Ebene der Leitideen und Richtziele von Elternarbeit ist ein direkter Einfluß interessenbestimmter Reflexion auf Elternarbeit möglich. Auf der Ebene der Verhaltensziele von Elternarbeit ist ein nur sehr indirekter Einfluß interessenbestimmter Theoriebildung möglich. Dieser zweite Weg sieht wie folgt aus:

Nach der Definition emanzipatorisch-sozialen Verhaltens, das Kinder lernen sollten, auf der Grundlage einer vom emanzipatorischen Interesse geleiteten Sozialisationstheorie, ergibt sich auf der Grundlage nomologischen Wissens über den Einfluß des Elternverhaltens auf kindliches Verhalten, die Bestimmung von Verhaltenszielen für Eltern und damit die Richtung und das Ausmaß der Veränderung bestehenden Sozialisationsverhaltens von Eltern. Der zweite Weg wurde vom Verfasser im Rahmen seiner Diplomarbeit versucht darzustellen. [1] Im folgenden soll der erste Weg begangen werden, indem die durch den Anspruch substantieller Vernunft definierte Wissenschaftsposition in dieser Arbeit näher erläutert wird.

Unseres Erachtens kann dieser Anspruch durch die Explikation des spezifischen Verständnisses der folgenden drei sich wechselseitig erklärenden Begriffe aus der kritischen Theorie, dem Begriff der "Kritik", der "Vernunft" und des "emanzipatorischen Interesses" verdeutlicht werden.

Zum Begriff der "Kritik"

Die Klärung des Begriffs Kritik ist notwendig, da dieser

---

1) H. Winter, 1974

Begriff die Reichweite der Reflexion über Praxis angibt und so den Bereich der bewußten Gestaltung des Sozialisationsverhaltens der Eltern und damit mittelbar wie auch unmittelbar die Reichweite der Reflexion über die Praxis von Elternarbeit absteckt, wie aus dem obigen Schema zu ersehen ist.

Welche unterschiedliche Reichweite der Kritikbegriff haben kann, wird deutlich bei einer Gegenüberstellung von "kritischer" und "traditioneller" Theorie, wie sie M. Horkheimer in seinem Aufsatz 1937 durchgeführt hat, um den kritischen Anspruch der von ihm entwickelten Theorie darzustellen. [1] In diesem Aufsatz charakterisiert Horkheimer die traditionelle Theorie folgendermaßen: "Theorie gilt in der gebräuchlichen Forschung als ein Inbegriff von Sätzen über ein Sachgebiet, die so miteinander verbunden sind, daß aus einigen von ihnen die übrigen abgeleitet werden können. Je geringer die Zahl der höchsten Prinzipien im Verhältnis zu den Konsequenzen, desto vollkommener ist die Theorie. Ihre reale Gültigkeit besteht darin, daß die abgeleiteten Sätze mit tatsächlichen Ereignissen zusammenstimmen." [2] Die Grundforderung, die jedes theoretische System befriedigen muß, sei darin zu sehen, daß alle Teile durchgängig und widerspruchslos miteinander verknüpft sind. "Unerläßliche Bedingung" sei "Einstimmigkeit, welche Widerspruchslosigkeit einschließt, sowie das Fehlen überflüssiger, rein dogmatischer Bestandteile, die ohne Einfluß auf die beobachtbaren Erscheinungen sind" [3]. Damit ist implizit deutlich, daß wissenschaftliche Kritik in der traditionellen Theorie die Kritik an den Widersprüchen in der Theorie und an der mangelnden Objektivität theoretischer Sätze meint, oder wie D. Ulich sagt: "Kritik bedeutet ... im wesent-

---

1) M. Horkheimer, 1968

2) a. a. O., S. 137

3) a. a. O., S. 139

lichen Kontrolle (im Orig. kursiv) der Erfahrung, Widerlegungsversuch, die sich auf Struktur, Ableitbarkeit, Informationsgehalt und Gültigkeit von Hypothesen beziehen." [1] Demgegenüber postuliert M. Horkheimer, daß Wissenschaftskritik sich nicht allein auf die Kritik wissenschaftsimmanenter Aussagen beschränken dürfe, sondern sich auf die die Theoriebildung bedingenden historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse erstrecken müßte. Dieses Verständnis von kritischer Wissenschaft ergibt sich für M. Horkheimer aus dem Wissen darum, daß die "Tatsachen, welche die Sinne zu uns führen, .. in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert sind: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstandes und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs" [2]. Eine Theorie jedoch, die den Zusammenhang ihrer Erkenntnisse mit den sie bedingenden gesellschaftlichen Verhältnissen nicht mitreflektiert, nimmt die gesellschaftlichen Verhältnisse, die sie jeweils vorfindet, als naturgegeben, als schicksalhaft bedingt hin. Gerade darauf aber käme es nach Horkheimer an, die gesellschaftlichen Bedingungen von Erkenntnis als von Menschen gemachte Bedingungen zu erkennen [3] und, wenn diese sich als Begrenzungen von Erkenntnis erweisen, zu verändern. Für die kritische Theorie bedeutet darum "Kritik nicht in erster Linie 'Kontrolle', sondern Korrektur (im Orig. kursiv) der Erfahrung" [4]. Kritik meint hier nicht nur "theoretische Kritik der Erfahrungsprozesse selbst, sondern auch praktische (im Orig. kursiv Kritik ihrer nichttheoretischen Voraussetzungen und Konsequenzen" [5], oder wie R. Dahrendorf sagt, "die Entfaltung der Widersprüche der (gesellschaftlich-historisch vermittelten Z. d. V.) Wirklichkeit durch deren Erkenntnis" [6].

---

1) D. Ulich, 1972b, S. 71

2) M. Horkheimer, 1968, S. 149

3) a. a. O., S. 148 f.

4) D. Ulich, 1972b, S. 71

5) a. a. O.

6) R. Dahrendorf, 1969, S. 146

Kritische Reflexion über Elternarbeit, die dieses Verständnis wissenschaftlicher Kritik für ihren Vollzug übernimmt, steht daher in Widerspruch zu affirmativen Theorieansätzen der Elternarbeit. Diese beschränken sich bei der Konzeption ihres Interventionssystems zum einen auf die Beobachtung der erzieherischen Interaktion zwischen Eltern und Kindern und schließen die sozialstrukturellen Bedingungen von Familienerziehung in ihre Kritik nicht mit ein. Zum andern geraten die kulturell, gesellschaftlich und individualgeschichtlich vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsziele ebenso nicht in die Reichweite von Kritik, wie der gegenwärtige gesellschafts-historische Standort von Elternarbeit selbst und deren Abhängigkeit davon. [1] Das entscheidende Anliegen einer kritisch reflektierten Elternarbeit ist aber, ihren eigenen gesellschaftlichen Rahmen wie die gesellschaftlichen Bedingungen ihres Gegenstandsbereichs, des elterlichen Sozialisationsverhaltens, nicht als unveränderliche Größen, sondern als historisch entstandenen Rahmen zu betrachten, der als solcher gerade wegen seiner Prämissenfunktion der Kritik bedarf. Elternarbeit in diesem Sinne wird daher nicht nur aufgrund eines nomologischen Wissens über Bildungs-, Beratungs- und Erziehungsprozesse diese bewußt gestalten, sondern ist darüberhinaus sich einerseits ihrer gesellschaftlichen Begrenzungen und andererseits ihrer gesellschaftskritischen Aufgaben bewußt.

Zum Begriff der "Vernunft"

Die Substanz des dargelegten Kritikanspruchs kritischer

---

1) siehe den zusammenfassenden Überblick über die Ziele und Aufgaben von Elternarbeit in der neueren Literatur und deren Kritik bei: H. Winter, 1974, S. 103 - 107 und S. 110 f., sowie die Darstellung der auf der Basis von Verhaltenstraining konzipierte Elternarbeit bei: M. Perrez, B. Minsel, H. Wimmer, 1974, S. 7 f.; G. F. Müller, 1975, S. 15 - 21; B. Minsel, 1975, S. 141 f.; B. Minsel, 1976, S. 4 - 26 und die dort angegebenen Programme aus dem amerikanischen Bildungsbereich.

Elternarbeit bildet der von der kritischen Theorie wieder aufgenommene emphatische Begriff von Vernunft, wie ihn die Aufklärung schuf: Vernunft, "als die dem geschichtlichen Prozeß selbst immanente Intention auf Autonomie der Menschen gegenüber der von ihnen gemachten Geschichte, auf Freiheit jedes einzelnen und auf Anerkennung jedes durch jeden als Person, kurz, auf Aufhebung des geschichtlichen Zwangszusammenhanges in ein zwanglosdialogisches Zusammenhandeln aller Menschen" [1]. Seine Substanz erhielt dieser Begriff durch die "Erfahrung eines Autoritätsanspruchs, der in dem Maße, in dem er nicht auf zwanglose Anerkennung traf, das heißt durch 'Vernunft' legitimiert war, nur gewaltsam sich Geltung verschaffen konnte. Von daher läßt sich das Vernunftprinzip der Aufklärung .. interpretieren als Forderung nach der Abschaffung aller Gewaltverhältnisse"; und zwar: "Vernunft nicht als Gegenbegriff zu Autorität, sonde als das Prinzip gewaltloser Kommunikation gegenüber der erfahrenen Wirklichkeit einer durch Gewalt verzerrten Kommunikation" [2]. Diese Vernunft nennt M. Horkheimer "substantielle" Vernunft im Gegensatz zur "instrumentellen" Vernunft, die bezogen auf eine richtige Abbildung der Wirklichkeit zum Zweck einer rationellen Gestaltung dieser Wirklichkeit, sich zum fremdbestimmten Instrument verflüchtigte [3]. D. Löwisch bezeichnet sie als "humane" Vernunft und verdeutlicht sie mit den Worten: "Gemeint ist .. eine Vernunft,

- die auch die Frage nach dem Recht der abverlangten Lebensführung stellt, die aber auch die Frage nach der Pflicht zu ihr nicht vergißt;
- die das Individuum selbständig argumentieren läßt;
- die von der Verpflichtung des Subjekts zur Reflexivität und Produktivität getragen ist;

---

1) A. Wellmer, 1969, S. 190

2) a. a. O., S. 219

3) vgl. auch die Ausführungen bei D. J. Löwisch, 1974, S. 35 f.

- die es schwer macht, über andere zu verfügen und andere als funktionierende Glieder für Zwecke, die ihnen fremd sind (z. B. herrschende Systeminteressen), einzusetzen." [1]

Mit treffenden Worten interpretiert W. Lempert die substantielle Vernunft als "das Vermögen, unbefriedigte und unterdrückte menschliche Bedürfnisse (und unentfaltete menschliche Fähigkeiten) zu bestimmen, die Verhältnisse zu kritisieren, die ihre Befriedigung hemmen - physische und soziale Abhängigkeit, dogmatische Intoleranz und ideologische Manipulation - und die Bedingungen zu formulieren, unter denen sie (besser) befriedigt werden könnten: Mündigkeit, Gerechtigkeit, Wohlfahrt, Frieden" [2].

Kritische Reflexion über Elternarbeit übernimmt diesen Begriff der substantiellen Vernunft als leitende Erkenntniskategorie und gibt so ihrer Kritik einen spezifischen Inhalt: Kritik des gesellschaftlichen Rahmens von Elternarbeit, Kritik der gesellschaftlichen Bedingungen elterlichen Sozialisationsverhaltens und Kritik dieses Sozialisationsverhaltens selbst heißt: die Offenlegung von Gewaltverhältnissen im weitesten Sinne, von unbefriedigten und unterdrückten menschlichen Bedürfnissen, von dogmatischer Intoleranz und ideologischer Manipulation.

Zum Begriff "emanzipatorisches Interesse"

Die Tatsache, daß der Sinn vernunftgeleiteter Kritik zum Anspruch an die Praxis wird, ist das Ergebnis eines Interesses, nämlich des Interesses der Vernunft an Vernunft [3]

---

1) D. Löwisch, 1974, S. 36

2) W. Lempert, 1972, S. 488

3) J. Habermas, 1968a, S. 244 und J. Habermas, 1969b, S. 164

oder des "mit ihr selbst verknüpften Interesse(s) an der Aufhebung des gesellschaftlichen Unrechts" [1]. Dieses Interesse ist das Interesse an der Emanzipation des Menschen aus seiner Unmündigkeit [2]. J. Habermas nennt daher dieses Interesse das "emanzipatorische Erkenntnisinteresse kritisch orientierter Wissenschaften" [3].

Dieser Sinn an der Lösung des Menschen aus der Abhängigkeit von undurchschauten, also nicht mündigen Lebenszusammenhängen liegt ursprünglich auch den beiden anderen fundamentalen Interessen der Menschengattung zugrunde [4]: dem Interesse "an der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse" oder "der möglichen informativen Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns" [5], dem "technischen" Erkenntnisinteresse, und dem Interesse "an der Erhaltung und der Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung" [6]

---

1) M. Horkheimer, 1968, S. 190

2) Die von Ph. I. Kant geprägte Formel: "Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" kann unter Berücksichtigung neuerer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse so nicht übernommen werden, da nicht "Faulheit und Feigheit .. die Ursachen (sind), warum ein so großer Teil der Menschen ... gerne zeitlebens unmündig bleiben", sondern depravierende Sozialstrukturen Unmündigkeit bedingen. (Ph. I. Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, Akademie-Ausgabe Bd. VIII, S. 35, Zit. nach D. J. Löwisch, 1974, S. 36 f.

3) J. Habermas, 1969b, S. 155

4) J. Habermas, 1969b, S. 155: "In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaften geht ein technisches (im Orig. kursiv) in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches (im Orig. kursiv) und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften jenes emanzipatorische (im Orig. kursiv) Erkenntnisinteresse ein, das schon den traditionellen Theorien uneingestanden, wie wir sahen, zugrunde lag."

5) J. Habermas, 1969b, S. 157

6) J. Habermas, 1969b, S. 158

dem "praktischen" oder besser "kommunikativen" [1] Interesse. Beide Interessen haben jedoch nicht von sich aus die Kraft an ihrer ursprünglichen emanzipierenden Intention festzuhalten. Die Verselbständigung der Erkenntnisse des technischen Interesses in den empirisch-analytischen Wissenschaften und die Verselbständigung der Erkenntnisse des kommunikativen Interesses in den historisch-hermeneutischen Wissenschaften und das mit dieser Verselbständigung verknüpfte objektivistische Selbstmißverständnis dieser Wissenschaften ziegt dies. Neben der vernunftbestimmten Hervorhebung des emanzipatorischen Interesses vor den beiden anderen Erkenntnisinteressen mag auch deutlich geworden sein, daß mit der oben ausgesprochenen Position der Unaufhebbarkeit der Interessenbestimmtheit wissenschaftlicher Arbeit [2] nicht die Abhängigkeit der Erkenntnis von persönlichen oder spezifischen Gruppenmotiven gemeint ist, sondern die prinzipielle Abhängigkeit der Erkenntnis von fundamentalen Interessen, die auf die naturgeschichtlichen Interessen der Menschengattung zurückgeführt werden können: dem Interesse an "Informationen, die unsere technische Verfügungsgewalt erweitern"; dem Interesse an "Interpretationen, die eine Orientierung des Handelns unter gemeinsamen Traditionen ermöglichen" und dem Interesse an "Analysen, die das Bewußtsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten lösen" [3].

---

1) In der Darstellung des von Habermas benannten "praktischen" Erkenntnisinteresses der hermeneutischen Wissenschaften schlägt W. Lempert sinnvoll vor, dieses Interesse das "kommunikative" Interesse zu nennen. "Denn 'Praxis' meint heute weniger - wie noch im Titel von Kants 'Kritik der praktischen Vernunft' - die Sphäre der Verständigung über sinnvolles Handeln als den Bereich optimaler Zuordnung von Mitteln zu vorausgesetzten Zielen: eben jener Technik, von der der alte Praxisbegriff sich unterschied" (W. Lempert, 1972, S. 483)

2) siehe oben S.6

3) J. Habermas, 1969b, S. 162

Die Entscheidung, die Reflexion über Elternarbeit unter die Leitung des emanzipatorischen Interesses zu stellen, ist also keine von parteilich-politischen Interessen gesteuerte Entscheidung, sondern eine von der Vernunft selb erhobene Forderung.

Für eine weitere Verdeutlichung der Intentionen des emanzipatorischen Interesses ist W. Lemperts Interpretation [1] hilfreich. Lempert übernimmt zunächst das Verständnis des emanzipatorischen Interesses der kritischen Theorie, wenn er sagt: "Das emanzipatorische (im Orig. kursiv) Interess ist das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art. Zwingend wirkt nicht nur materielle Gewalt, sondern auch die Befangenheit in Vorurteilen und Ideologien. Diese Befangenheit läßt sich, wenn nicht völlig lösen, so doch vermindern durch die Analyse ihrer Genese, durch Kritik und Selbstreflexion." [2]

Erkenntnisse aufgrund dieser allgemeinen Intention des emanzipatorischen Interesses an der Selbstbestimmung des Subjekts lassen sich nach Lempert danach differenzieren, je nachdem, ob sie sich auf den Menschen a) als Gattungswesen, b) als Mitglied von Gruppen oder c) als Individuum beziehen. [3]

a) Selbstbestimmung des Menschen als Gattungswesen kann bedeuten:
die Befreiung seines empirisch-analytischen und historisch-hermeneutischen Wissens aus ihrem objektivistischen Selbstmißverständnis und zugleich die Indienst-

---

1) vgl. W. Lempert, 1972, S. 483 - 486

2) a. a. O., S. 483

3) vgl. die folgenden Punkte a) bis c) bei:
W. Lempert, 1972, S. 485 f.

nahme seiner Erkenntnisse nach dem technischen und kommunikativen Interesse in die Kraft des emanzipatorischen Interesses, um so den ursprünglich emanzipatorischen Sinn solcher Erkenntnisse zum Tragen kommen zu lassen.

b) Selbstbestimmung des Menschen als Gruppenmitglied kann bedeuten:
seine Befreiung aus durch Ideologien legitimierte und damit fixierte gesamtgesellschaftliche Normen, Rollenbeziehungen und Herrschaftsordnungen durch den Nachweis ihrer sozialpolitischen Genese, Funktion und Veränderbarkeit.

c) Selbstbestimmung des Menschen als Individuum kann bedeuten:
seine Befreiung aus einer an die Vergangenheit gebundenen individuellen Lebenspraxis, aus durch spezifische Erziehungstechniken von Generation zu Generation überlieferten zwanghaften Vorstellungen und Einstellungen, durch Erinnerung an die Aneignung des jeweiligen Handlungsrepertoires.

Der Inhalt der kritischen Reflexion über Elternarbeit wird auf Grund des emanzipatorischen Interesses der Vernunft nun zum Anspruch an die Elternarbeit, nämlich dem Anspruch, Eltern zu gesellschaftskritischem Sozialisationsverhalten zu befähigen.

Gesellschaftskritisch ist das Sozialisationsverhalten der Eltern dann, wenn sie zur Freiheit jedes einzelnen und zur Anerkennung jedes durch jeden als Person beitragen, also die Autonomie in der Interdependenz des Subjekts ermöglichen, oder umgekehrt nicht-vernünftiges Herrschafts-

verhalten, also Gewaltverhältnisse, innerhalb und außerhalb familialer Alltagswirklichkeit offen legen und zu ihrer Beendigung beitragen. Dieses allgemeine Ziel von Elternarbeit, Eltern zu einem Sozialisationsverhalten zu befähigen, das sich an der Antizipation eines gelungenen Lebens orientiert und unter dem Interesse an der Realisation von Mündigkeit, Gerechtigkeit und Frieden steht, kann bezogen auf die drei genannten Erkenntnisebenen des emanzipatorischen Interesses nach drei Handlungsebenen gegliedert werden:
Elternarbeit befähigt Eltern, die Selbstbestimmung des Subjekts zu fördern,

- wenn sie ihnen hilft, sich vom objektivistischen Schein sowohl desjenigen Alltagswissens wie auch derjenigen Informationen und Interpretationen über Sozialisationswirklichkeiten befreien zu können, die unter der Herrschaft der Zweckrationalität stehen;
- wenn sie dazu beiträgt, daß Eltern die zwanghafte Angepaßtheit an tabuisierte Gruppennormen innerhalb und außerhalb der Familie behindern können und die selbstbestimmte Bindung an prinzipiell veränderbare Gruppennormen fördern können;
- wenn sie Eltern hilft, ihre Lebenspraxis von an die eigene Vergangenheit gebundene, zwanghaft wirkende Verhaltensdispositionen lösen zu können und ihr gegenwärtiges Handeln von "soziologischer Phantasie" [1] leiten zu lassen.

1.2 Zum Problem des Gegenstands von Elternarbeit

Es mag nun die Leitidee von Elternarbeit wie auch die Möglichkeit ihrer wissenschaftlichen Begründung deutlich

---

1) vgl. O. Negt, 1971

geworden sein. Bei diesem Vorgehen aber haben wir mit Vorgaben gearbeitet, die gemessen an einem systematischen Interesse mehr zufällig, zumindest ohne Begründung eingeführt wurden. Wir sprachen davon, daß das allgemeine Ziel emanzipatorischer Elternarbeit sich auf die gesellschaftlichen Bedingungen elterlichen Sozialisationsverhaltens [1], auf das Sozialisationsverhalten der Eltern selbst [2], auf die innerhalb und außerhalb der Familie befindliche Alltagswirklichkeit [3] und auf Alltagswissen, Gruppennormen und Verhaltensdispositionen [4] beziehe. Diese Vorgaben bestehen in dem Versuch den Gegenstand von Elternarbeit zu fassen. Dies war notwendig, da Zielformulierungen immer gegenstandsbezogen sind.

Für eine vernunftgeleitete Elternarbeit aber ist die Bestimmung der Reichweite wie die Klärung des Zusammenhangs der konstitutiven Elemente ihres pädagogischen Feldes unerläßlich. Genau hierin aber besteht u. a. das Dilemma gegenwärtiger Reflexion über Elternarbeit, daß der jeweilig gewählte Gegenstandsbereich, auf den sich das pädagogische Handeln bezieht bzw. beziehen soll, entweder von praktischen Handlungs- oder spezifisch theoretischen Forschungsinteressen bestimmt wird und so meist nur Teilbereiche eines komplexen Zusammenhangs, isoliert von ihrem Kontext, in dem sie leben, zur Sprache kommen.

Dieses Dilemma läßt sich zum Teil in einen wissenschaftshistorischen Zusammenhang stellen. Als Folge der Sozialisationsforschung der vergangenen fünfzehn Jahre in der BRD und der damit verbundenen politischen Einsicht in die ungleiche Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen großer Bevölkerungsgruppen, rückte unter dem Schlagwort

---

1) vgl. oben S. 13
2) vgl. oben S. 15
3) vgl. oben S. 20
4) vgl. a. a. O.

der "kompensatorischen Erziehung" die Gruppe der Kinder im vorschulischen Alter im weitesten Sinne in den Mittelpunkt erzieherischer Bemühungen. Doch schon bald erkannte man, daß zum einen die gewonnenen Einsichten auf zu undifferenzierten sozialpsychologischen Erkenntnissen beruhen, um wirklichkeitsadäquate pädagogische Interventionen planbar zu machen [1], zum andern die pädagogische Praxis in ihrer ausschließlichen Bemühung um die Kinder ohne geplanten Einbezug ihrer Eltern kaum nachhaltige Veränderungen bewirkte [2]. Eine Folge dieser Entwicklung ist nun, daß die Eltern-Kind-Beziehung ausschließlich in ihrer Qualität als Erziehungsverhältnis zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen wird. Dabei sieht man die Eltern entweder in ihrer Primärerzieherfunktion als die zu beeinflussenden unabhängigen Variablen oder als von depravierten gesellschaftlichen Verhältnissen abhängige Erzieher. Im ersten Fall wird die Eltern-Kind-Beziehung meist noch ausschließlich unter verhaltenstherapeutischen und klientzentrierten Gesichtspunkten zum alleinigen Gegenstand eines Gesamtprogramms von Elternarbeit, so daß weder das Gesamtverhalten von Eltern in seiner Bedeutung für ihre Kinder noch die Einbettung dieses Verhaltens in allgemeinere Beziehungswirklichkeiten in den Blick gerät. [3] Im zweiten Fall wird meist aufgrund von Kenntnissen über Korrelationen zwischen Arbeitsplatz und Erziehungsstil,

---

1) Gedacht ist hier an die Diskussion um Konzepte, die von "Milieudefiziten" bzw. von "Milieudifferenzen" ausgehen. Vgl. dazu z. B.: G. E. Reich (1973) und G. Pause (1970)

2) Vgl. dazu besonders die Ausführungen bei U. Bronfenbrenner, 1974, S. 49 ff.

3) Diese Kritik gilt uneingeschränkt für das "präventive Elterntraining" von G. F. Müller, 1975, das Programm der Verhaltensmodifikation von B. Minsel, 1975, und für das "Elternverhaltenstraining" von M. Perrez u. a. 1974

Schichtzugehörigkeit und Sprachcode, sozialer Schicht und psychischer Störung sowie über sozialpsychologische Theorieansätze (Psychoanalyse, symbolischer Interaktionismus) das Erziehungsverhalten von Eltern im Zugzwang statistisch begründeter allgemeiner Tendenzeinsichten zum einen mit allgemeinen Verhaltenstypisierungen etikettiert, zum anderen einer mit sehr allgemeinen Typisierungen erfaßten gesellschaftlichen Wirklichkeit zugeordnet. [1] Die Globalität dieses Vorgehens ist sicherlich für die Begründung eines Innovationsdrucks auf bildungspolitisches Handeln sinnvoll, für die Planung und Gestaltung von Elternarbeit aber reichen jene Deutungsschemata der wissenschaftlichen Theoriebildung nicht aus, da die Aufklärung der intra- und interfamilialen Varianz des alltäglichen Erziehungsverhaltens von Eltern damit unterschlagen wird und damit die Komplexität familialer Handlungswirklichkeit insgesamt eher verdeckt als transparent gemacht wird. Die Darstellung des Gegenstands von Elternarbeit muß daher die gesamte Familienwirklichkeit berücksichtigen und zwar so, daß diese in ihren inneren Zusammenhängen wie in ihrer Verflochtenheit mit gesellschaftlichen Verhältnissen mit Hilfe von Deutungsschemata abgebildet wird, die trotz ihres Anspruchs auf allgemein gültige Interpretation familialer Wirklichkeit auf die je besondere Wirklichkeit jeder Familie im theoretischen Vorgriff hinweisen.

Zwar mag in der praktischen bzw. empirischen Elternarbeit der Gegenstand immer nur ein Teilaspekt des Gesprächs- bzw. Untersuchungsgegenstans aufgrund von motivationalen, zeitlichen und ökonomischen Begrenzungen sein. Dagegen richtet sich unsere Kritik nicht. Gefordert wird hier, daß der Gesamtkontext von Teilbereichen und die Differenziertheit konkreter familialer Wirklichkeit in der pädagogischen Praxis wie in der empirischen Forschung relativierend mitgedacht wird. Die Konsequenz für die Praxis ist

---

1) vgl. dazu die im 2. Familienbericht der Bundesregierung aufgearbeitete Sozialisationsliteratur, Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, 1975, S. 17 - 57

dann, daß die so immer mitgedachte Komplexität familialer Sozialisationswirklichkeit unzulässige Situationsvereinfachungen und die dazu erfolgenden "Ratschläge" verhindert. Für die Forschung hat dies zur Folge, daß sie ihre Teilergebnisse nicht vorschnell zu allgemeinen Theorien erhebt.

Wird also "Familie" zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen, d. h. konkret für unsere Fragestellung, wird Familie unter dem Gesichtspunkt betrachtet, welche Ziele sich für Elternarbeit mit gesellschaftskritischem Anspruch aus der Systematisierung familialer Wirklichkeit gewinnen lassen, dann wird diese Systematisierung selbst zum Schlüsselproblem. Bei der Annäherung an dieses Problem in der neueren Literatur wie in der in Fachkreisen zur Zeit geführten Diskussion zeichnet sich eine Tendenz ab. K. Mollenhauer formuliert sie, wenn er sagt: "Die gegenwärtige Familie stellt sich ihren Kindern als ein nach Regeln geordnetes Lernmilieu dar, das die Struktur des Alltagshandelns hat" [1] W. Mader stellt in einer Analyse von Berichten über Familienseminare fest: "Das langfristig lebendige und auch zum Überleben verpflichtete Familiensystem wird in ein kurzfristiges, künstlich konstruiertes und nicht zum Überleben verpflichtetes Bildungssystem hereingeholt und zwar so, daß in dem sonntäglich künstlichen Bildungssyster mit seinen Handlungsmechanismen das alltäglich-lebendige Familiensystem mit seinen Handlungsmechanismen zum Gegenstand und Problem erhoben wird." [2] An anderer Stelle sag er treffend: Wenn Familie zum Gegenstand von Bildung wird dann bedeutet das, "Menschen in ihren alltäglichen Kommun kationszusammenhängen zum Adressaten (von Bildung, H. W.) zu machen" [3].

Dieser Tendenz, Familienleben von seiner Alltagswirklichkeit her zu begreifen, soll im folgenden vertiefend nachgegangen werden.

---

1) K. Mollenhauer, u.a., 1975, S. 86
2) W. Mader, 1976, S. 49
3) W. Mader, 1976, S. 56

Erhebt man Maders einfache Aussage jedoch zu dem Erkenntnisprogramm, wie die alltäglichen Kommunikationszusammenhänge von Familien aussehen, dann leisten zwei Hauptproblemfelder bei der Klärung dieser Frage erheblichen Widerstand. Das erste Problemfeld kann mit der Frage verdeutlicht werden: Mit Hilfe welcher Schemata kann die alltäglich lebendige Verwobenheit familialen Lebens mit gesellschaftlichem Leben so dargestellt werden, daß die damit notwendige soziale Typisierung von Familienleben eine möglichst geringe Fehlervarianz bezüglich der von mehreren Familien innerhalb dieser Typisierung nicht gemeinsam gehaltenen Lebensformen beinhaltet. Das zweite Problemfeld ist durch die Frage charakterisiert: Mit Hilfe welcher Interpretationsschemata können die innerfamilialen Kommunikationszusammenhänge so differenziert wie möglich dargestellt werden. Da der Alltag einer Familie sich nicht nach diesen beiden genannten Problemfeldern strukturiert vielmehr diese Trennung sich dem analytischen Zugriff von Familienwirklichkeit verdankt, entsteht daraus die Aufgabe, den Zusammenhang der zu gewinnenden Aussagen bezüglich beider Problemfelder in der Theoriebildung zu gewährleisten.

Im folgenden wollen wir zunächst der ersten Frage nach der gesellschaftlichen Eingliederung der alltäglichen Lebenswelt der Familie nachgehen. Dabei kann es sich in diesem Rahmen nur um einen Anfang handeln. Als Grundlage unserer Überlegungen dienen uns die Ausführungen von A. Schütz und seinen Schülern Th. Luckmann, P. L. Berger und H. Kellner zur phänomenologischen Analyse der Wirklichkeit der Alltagswelt. 1) Da in der bisherigen Diskussion diese Analysen kaum beachtet wurden [2] und daher die weiter

---

1) A. Schütz, Th. Luckmann, 1975; P. L. Berger, Th. Luckmann, 1974; P. L. Berger, H. Kellner, 1965

2) Auch K. Mollenhauer u. a. unterlassen in ihrem Buch "Die Familienerziehung", 1975, das einen ähnlichen Forschungsansatz wie der hier versuchte verspricht, eine Aufarbeitung der genannten Arbeiten, obwohl K. Mollenhauer in seinem drei Jahre früher veröffentlichten Buch "Theorien zum Erziehungsprozeß", 1972, die lebensweltliche Analyse pädagogischer Felder andiskutiert; vgl. K. Mollenhauer, 1976, S. 32 - 41

unten verwendeten Begriffe bei der lebensweltlichen Analyse der Familie in ihrem Bedeutungszusammenhang unklar blieben, sollen in dem folgenden Exkurs die für unsere Zwecke der Untersuchung relevanten Aussagen der benannten wissenssoziologischen Schule dargestellt werden sowie diejenigen Theoreme, die uns eine sinnvolle Erweiterung dieses Ansatzes zu sein scheinen.

Exkurs: Zur Analyse der Alltagswirklichkeit

1. Soziologische Grundannahmen

Ausgang wissenssoziologischer Überlegungen ist die Behauptung der Zusammengehörigkeit von "Wirklichkeit" und dem "Wissen" um Wirklichkeit, das heißt die Annahme, daß jedem Vorrat an Wissen eine irgendwie geartete gesellschaftliche Wirklichkeit zugrunde liegt, daß aber zugleic diese Wirklichkeit eine von einem bestimmten Wissen gestaltete Wirklichkeit ist. Diesen dialektischen Zusammenhang von "Wirklichkeit" und "Wissen" formulieren P. L. Berger und Th. Luckmann in der Marxschen Terminologie vor "Basis" und "Überbau", wenn sie sagen: "Was Marx beschäf tigt hat, ist, daß menschliche Gedanken sich auf menschliche Tätigkeiten ('Arbeit' im weitesten Sinne des Wortes gründen und damit auch auf die gesellschaftlichen Gebilde welche durch diese Tätigkeit entstehen. Man begreift 'Bas und 'Überbau' am ehesten, wenn man sie als dauernde Wechs wirkung zwischen menschlicher Tätigkeit und der Welt sieht, die eben durch diese Tätigkeit hervorgebracht wird" [1]. Mit dieser Sichtweise wird ein einseitig ökonomischer Determinismus von gesellschaftlichem Sein und handlungsleitendem Denken zugunsten eines spiraloiden dialektischen Prozesses aufgelöst [2], in dem die objek-

1) P. L. Berger, Th. Luckmann, 1974, S. 6

2) Vgl. auch die Ausführungen U. Oevermanns zum Zusammenhang von "objektiven Handlungsproblemen" und "sozialen Deutungsmustern": U. Oevermann, 1973, S. 3 f.

tive Wirklichkeit immer zugleich auch neue gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit ist. Wirklichkeit ist darum nach diesem Verständnis immer auch gewußte Wirklichkeit und ihre Analyse darum die Analyse des Wissens um sie.

Nun sei aber nicht irgend eine Wirklichkeit und irgend ein Wissen für die Analyse menschlichen Handelns und Denkens gleichbedeutend. Vielmehr sei die für den Menschen selbstverständliche Wirklichkeit die immer vorherrschende Vorzugswirklichkeit. Diese Wirklichkeit sei die alltägliche Lebenswelt, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnehme, in die er eingreifen, die er verändern könne, in der ihm Gegenständlichkeiten, Ereignisse, das Handeln und die Handlungsergebnisse anderer Menschen überwindbare, aber auch unüberwindbare Schranken entgegensetzten. [1] "Unter den vielen Wirklichkeiten gibt es eine, die sich als Wirklichkeit par excellence darstellt. Das ist die Wirklichkeit der Alltagswelt. Ihre Vorrangstellung berechtigt dazu, sie als die oberste Wirklichkeit zu bezeichnen. In der Alltagswelt ist die Anspannung des Bewußtseins am stärksten, das heißt, die Alltagswelt installiert sich im Bewußtsein in der massivsten, aufdringlichsten, intensivsten Weise."[2]

Nimmt man beide Grundannahmen zusammen, dann gilt es, eine Analyse der Alltagswirklichkeit vorzunehmen und damit also die "Analyse des Wissens, welches das Verhalten in der Alltagswelt reguliert" [3].

Wenn der Mensch in die Alltagswelt eingreifen und sie verändern kann, wenn die Alltagswelt sich im Bewußtsein installiert und wenn Wissen gesellschaftlich konstruierte

---

1) A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 23

2) P. L. Berger, Th. Luckmann, 1974, S. 24

3) a. a. O., S. 21

Wirklichkeit wird, dann sind implizit schon die drei Komponenten genannt worden, die den dialektischen Prozeß gesellschaftlicher Wirklichkeit, genauer der Alltagswirklichkeit, kennzeichnen: den Prozeß der "Externalisierung" dem subjektiven Einwirken auf die Alltagswelt, den Prozeß der "Internalisierung", der subjektiven Aneignung der Alltagswelt und den Prozeß der "Objektivation", die durch Intersubjektivität erzeugte Vergegenständlichung von gewußter Alltagswelt. Diese dritte Grundannahme besagt, daß die Analyse der Alltagswirklichkeit die ständige simultane Dialektik dieser drei Prozesse berücksichtigen müsse

2. Die allgemeinen Merkmale der Alltagswirklichkeit

Das erste wesentliche Merkmal der Alltagswelt wurde bereits genannt: die Selbstverständlichkeit ihrer Objektivationen, die Fraglosigkeit, aufgrund deren ihre intersubjektive Wirklichkeit objektiven Charakter erhält. Dieser Selbstverständlichkeitscharakter ergibt sich aus drei Annahmen des lebensweltlichen Bewußtseins. Dies sei einmal die Annahme, daß "die Welt so wie sie mir bisher bekannt ist, weiter so bleiben wird und daß folglich der aus meinen eigenen Erfahrungen gebildete und der von Mitmenschen übernommene Wissensvorrat weiterhin seine grundsätzliche Gültigkeit beibehalten wird". Dies sei"die Idealität des 'Und So Weiter'". Aus dieser Annahme folge die andere,"daß ich meine früheren erfolgreichen Handlungen wiederholen kann", die "Idealität des 'Ich Kann Immer Wieder'". [2] Schließlich nehme man im Alltag als selbstverständlich an, daß andere Menschen existieren, die mit einem Bewußtsein ausgestattet seien, das dem meinen prinzipiell ähnlich sei und man deshalb mit ihnen in Beziehung

---

1) Vgl. P. L. Berger, Th. Luckmann, 1974, S. 139

2) A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 26

treten und sich mit ihnen verständigen könne. [1] Dieser Fraglosigkeit der Intersubjektivität des Alltags liegt die Annahme der "wechselseitigen Perspektiven" zugrunde, d. h. die Annahme, daß man die Dinge und Ereignisse der Alltagswelt in gleicher Weise erfahre und auslege wie die anderen. [2]

Nun kann aber das "Fraglose" durch biografische und/oder soziale Veränderungen zum Problem werden. In diesem Zusammenhang sind zwei Fälle interessant. Fraglich werde das Fraglose einmal dann, wenn der Evidenzcharakter der Antizipationen, die mit jeder gegenwärtigen Erfahrung in der Annahme des "Und So Weiter" mitgegeben sind, dadurch fraglich wird, daß die bisher antizipierte Phase nun aktuell wird und die Antizipationsannahmen sprengt. [3] Zum andern sei dies der Fall, wenn in einer neuen Situation der Auslegungsgrad von Wirklichkeit, der für die jeweilige situationsbeschränkte Problematik bisher zureichend war, nicht mehr ausreicht, wenn also der Auslegungsprozeß nicht mehr an dem Punkt abgebrochen werden kann, an dem dies bisher der Fall war. [4] In beiden Fällen wird eine Erweiterung des Bewußtseins von der Alltagswelt zur Notwendigkeit, um zum Zustand der Selbstverständlichkeit zurückzukehren.

Aus den dargelegten Merkmalen wird deutlich, daß der Allerweltsverstand unzählige Interpretationen der Alltagswelt zur Hand hat, die er für gewiß hält. Dieses im Alltag permanent sich vollziehende Interpretationsgeschehen ist immer intentional, hat etwas "im Sinn", zielt auf Verständigung und geschieht auf dem Hintergrund von

---

1) A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 73

2) a. a. O., S. 74

3) vgl. A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 29

4) vgl. a. a. O., S. 30 f.

Verständigung, steht also in einem kontinuierlichen Sinnzusammenhang. [1] Bezogen auf die drei Komponenten des dialektischen Prozesses der Konstruktion von Alltagswirklichkeit läßt sich dieses zweite allgemeine Merkmal, nämlich das Eingebettetsein des Lebensvollzugs in einen Sinnzusammenhang, differenzieren. So findet im Prozeß der Externalisierung "Sinnkonstitution" statt; [2] im Prozeß der Objektivation "Sinntradierung" [3] und im Prozeß der Internalisierung "Sinnerschließung" [4].

---

1) vgl. A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 33: "Die alltägliche Lebenswelt ist .. grundsätzlich intersubjektiv, ist Sozialwelt. Handlungen überhaupt verweisen auf Sinn der von mir auslegbar ist und von mir ausgelegt werden muß, wenn ich mich in meiner Lebenswelt zurechtfinden will. 'Verstehen', ist ein Grundprinzip der natürlichen Einstellung mit Bezug auf Mitmenschen."

2) Abgesehen vom Extremfall total institutionalisierter Interaktion findet durch den Subjektcharakter der Interagierenden jeweils die Konstitution neuen Sinns statt. Vgl. dazu die Kritik an der traditionellen Rollentheorie bei J. Habermas (1968b), S. 8 - 11 und L. Krappmann, 1973, S. 97 - 131

3) Siehe dazu die Ausführungen zu "Die Alltagswirklichkeit als objektive gesellschaftliche Wirklichkeit", unten S. 34

4) Siehe dazu die Ausführungen zu "Die subjektive Aneignung der Alltagswirklichkeit", unten S. 39
Mit dieser Differenzierung schließen wir uns K. Mollenhauers Begriffen an (vgl. K. Mollenhauer, 1976, S. 30 f
Wir sind jedoch im Gegensatz zu ihm der Meinung, daß "Sinnkonstitution", "Sinntradition" und "Sinnerschließung" keine Besonderheiten des "pädagogischen Feldes" sind, da prinzipiell jede Handlungssituation diese drei Dimensionen einschließt. Jede Interaktion, wenn sie nicht in totalen Institutionen erfolgt, hat ein Moment von Spontaneität und Inkompatibilität der Erwartungen. Diese sind die Bedingungen für die Notwendigkeit von Sinnkonstitution. Jede Interaktion ist begrenzt und bestimmt durch Rollenbilder und die vorgängige Verteilung von Lebenschancen. Insofern wird in jede Interaktion Sinn tradiert. In jeder Interaktion, die durch Merkmale von Spontaneität bestimmt ist, findet Sinnerschließung statt, da die offene Anfangssituation der Interaktion zur gegenseitigen Erschließung des neuen eingeführten Sinnes drängt. Insofern ist der von Mollenhauer behauptete Unterschied kein prinzipieller, sondern ein gradueller. Der Generationenunterschied in pädagogischen Feldern macht die Interaktionssituation offener und unbestimmter als dies für viele Interaktionen zwischen Erwachsenen gilt.

3. Die Struktur der alltäglichen Lebenswelt

Die genannten Merkmale der Alltagswelt implizieren eine räumliche, zeitliche und soziale Struktur. Die Idealität des "Und So Weiter" eine räumliche, die Idealität des "Ich Kann Immer Wieder" eine soziale Struktur. Das Merkmal der Sinnbegründung umfaßt alle drei Strukturen.

Die räumliche Struktur gliedert sich nach A. Schütz in die "Welt in aktueller Reichweite", "den Sektor der Welt, der meiner unmittelbaren Erfahrung zugänglich ist" [1] und in die "Welt in potentieller Reichweite", die zum einen eine "wiederherstellbare Reichweite" und zum andern eine "erlangbare Reichweite" ist, je nach den subjektiven Wahrscheinlichkeitsstufen und technischen Vermögensgraden des einzelnen. [2] Diese Unterscheidung beinhalte zugleich soziale Dimensionen. Während die Welt in aktueller Reichweite mit der Reichweite meines Mitmenschen meist austauschbar sei, gelte dies wegen der Verschiedenheit von Biographien für die Welt in potentieller Reichweite nicht. [3] Dieses System räumlicher Gliederungen "geht in die Differenzierung der Intimität und Anonymität, der Fremdheit und Vertrautheit, der sozialen (im Orig. kursiv) Nähe und Distanz ein (meine Frau und ich, die nicht die gleichen Kindheitslandschaften teilen; mein Jugendfreund, der zehn Jahre mein Nachbar war; ...)" [4]

Von den Merkmalen der zeitlichen Struktur soll hier nur das Merkmal der Geschichtlichkeit der Lebenswelt eines Menschen genannt werden, welches in der subjektiven Erfahrung der Generationenfolge erlebt werde [5] und das Merkmal des zeitlichen Charakters von Sinnkonstitution.

---

1) A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 54
2) a. a. O., S. 55 ff.
3) a. a. O., S. 57
4) a. a. O., S. 58
5) a. a. O., S. 65

Denn der Sinn einer Erfahrung erschließe sich nur in einem Sinnzusammenhang, der immer schon gemachte Erfahrung voraussetze und die Antizipation weiterer Erfahrung impliziere. [1] Sowohl die subjektive Ausweitung des Anfangs wie der Vollendung des Sinnzusammenhangs, in die eine Situation gestellt wird, und die "Einzigartigkeit der Erfahrungsabfolge" in der Autobiographie [2] bestimmt ein unterschiedliches Verständnis gegenwärtiger Ereignisse.

Die soziale Struktur der alltäglichen Lebenswelt ergibt sich aus der prinzipiell unterschiedlichen Möglichkeit der mittelbaren und unmittelbaren Erfahrung anderer Menschen. Die unmittelbare Erfahrung des andern erfolge in der "Welt der aktuellen Reichweite" und habe zur Voraussetzung, daß die Partner in der räumlich und zeitlich gemeinsamen face-to-face Situation sich gegenseitig Aufmerksamkeit zuwenden. Eine solche gegenseitige Erfahrung des andern "in Person" nennen A. Schütz/Th. Luckmann die Erfahrung des andern in der "Wir-Beziehung" [3]. Der Partner in der Wir-Beziehung heiße "Mitmensch" [4]. Doch nicht nur die Tatsächlichkeit der gegenseitigen Aufmerksamkeit sei bedeutsam, wie sie mit dem Begriff der Wir-Beziehung erfaßt wird, sondern ebenso die Art und Weise der Zuwendung in der "sozialen Begegnung" [5], die Wir-Beziehungen differenziere einmal nach der Erlebnisnähe und -tiefe [6], zum andern nach den von den Beziehungspartnern räumlich, zeitlich und sozialbiographisch differenzierten, in ihren Wissensvorrat mitgebrachten Auffassungsperspektiven. Dieser Wissensvorrat bestehe aus einem "Geflecht von Typisierungen von Menschen im allgemeinen, ihrer typisch-menschlichen Motivierungen, Handlungsmuster, Plan-

---

1) vgl. A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 67 - 70
2) a. a. O., S. 72
3) a. a. O., S. 75 f.
4) a. a. O., S. 76
5) a. a. O., S. 77
6) a. a. O., S. 78

hierarchien usw.". "Er schließt mein Wissen um Ausdrucksschemata und Auslegungschemata und meine Kenntnis objektiver Zeichensysteme, besonders der Sprache ein. Diesem allgemeinen Wissen untergeordnet ist ferner die detaillierte Kenntnis der Motivationen, Handlungen, Ausdrucksschemata usw. bestimmter Typen von Menschen ... . Schließlich mag mein Wissensvorrat auch noch Vorerfahrungen von diesem ganz bestimmten Mitmenschen einschließen." [1] Insofern stehe die Erfahrung des Mitmenschen in der Wir-Beziehung in einem vielfachen Sinn- und Auslegungszusammenhang: "es ist die Erfahrung eines Menschen, es ist die Erfahrung eines typischen Akteurs auf der Bühne der Sozialwelt, es ist die Erfahrung dieses ganz bestimmten einzigartigen Mitmenschen in dieser ganz bestimmten Situation." [2]

Bereits mit dem zuletzt genannten, die Wir-Beziehung differenzierenden Merkmal der Typisierung wird deutlich, daß die Übergänge von unmittelbarer und mittelbarer Erfahrung des anderen fließend sind. Je mittelbarer die Erfahrung des anderen wird, desto höher ist der Grad der Anonymität. Der andere in der mittelbaren Beziehung heiße "Zeitgenosse" [3]. Die Beziehung zu Zeitgenossen besteht in der "Ihr-Einstellung" [4]. In der Ihr-Einstellung "werden typische Attribute invariant gehalten, die die Modifikationen dieses Attributs in der inneren Dauer eines konkreten anderen außer acht lassen müssen" [5]. Während der Mitmensch also in seiner besonderen Person in der sozialen Begegnung erfahren wird, kann der Zeitgenosse nur auf der Basis der oben genannten Idealitäten der Alltagseinstellung mit Hilfe von aus dem mitgebrachten Wissensvorrat abgeleiteten Typisierungen erfaßt werden. "Meine Partner in Ihr-Beziehungen sind Typen." [6]

---

1) A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 79
2) a. a. O., S. 80
3) a. a. O., S. 81
4) a. a. O., S. 87
5) a. a. O., S. 88
6) a. a. O., S. 89

Insofern unterscheiden sich soziale Beziehungen zwischen Zeitgenossen bezüglich der "subjektiven Chancen der sinnadäquaten Komplementarität der von den Partnern angewandten Typisierungen" [1]. Je standardisierter ein Typisierungsschema ist ..., umso größer ist die subjektive Chance für jeden der Partner in der Beziehung, daß sich seine Erwartung bestätigen wird." [2] Die Standardisierung von Typisierungsschemata könne durch Institutionen, durch Tradition und/oder durch Handlungsablauftypen, die einem "rationalen" Zweck-Mittel-Schema zugeordnet sind, erfolgen. So lassen sich sehr unterschiedliche Stufen der Anonymität in Ihr-Beziehungen benennen. Sie sind umso weniger anonym, desto leichter sie in Wir-Beziehungen verwandelt werden können bzw. je unmittelbarer sie in räumlicher, zeitlicher und sozialbiographischer Hinsicht auf unmittelbaren Erfahrungen gründen. [3]

4. Die Alltagswirklichkeit als objektive gesellschaftliche Wirklichkeit

Die mit der Darstellung der sozialen Struktur der Alltagswirklichkeit genannten handlungssteuernden Typisierungsprozesse verweisen auf den objektiven Charakter, de die Alltagswirklichkeit für den einzelnen hat. So sei di Alltagswelt dem einzelnen vorgegeben und trete ihm als institutionale Welt, die vor ihm da ist, entgegen. "Die Institutionen stehen dem Individuum als objektive Faktiz täten unabweisbar gegenüber. Sie sind da, außerhalb der Person, und beharren in ihrer Wirklichkeit, ob wir sie leiden mögen oder nicht." [4] Dieser objektive Charakter

---

1) A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 95

2) a. a. O.

3) vgl. a. a. O., S. 93 f. Dort unterscheiden die Autore Grade der Anonymität mit den Begriffen: "personaler Typus", "Funktionärstypus", "soziale Kollektiva".

4) P. L. Berger/Th. Luckmann, 1974, S. 64

der Alltagswelt ist weiter oben als eine Komponente des gesamten dialektischen Prozesses gesehen worden, dem Teilprozeß der Objektivation. Was P. L. Berger und Th. Luckmann mit dem Begriff der "Institution" meinen, wird am deutlichsten in ihrer Beschreibung der Entstehung von Institutionen. Die Autoren gehen davon aus, daß alles menschliche Tun dem Gesetz der Gewöhnung, der "Habitualisierung", unterworfen sei. [1] Wir können diese Annahme in Verbindung bringen mit der oben genannten Idealität des "Ich Kann Immer Wieder" des lebensweltlichen Bewußtseins. Habitualisierten Tätigkeiten nun entspricht ein ihnen adäquater Wissensvorrat an Typisierungen über Handeln. Lösen sich nun die Prozesse der Habitualisierung aus ihrer personalen Entstehungssituation, wir können auch sagen, aus der sozialen Begegnung in der Wir-Beziehung, dann findet, wenn der Sinn der ihnen zugrunde liegenden Handlungen gewährleistet werden soll, die "Reziprozität" der ihnen entsprechenden Typisierungen statt. Dieser Vorgang sei der Prozeß der Institutionalisierung. "Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und die Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure. Wenn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut. Sie sind für alle Mitglieder der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe erreichbar (im Orig. kursiv). Die Institution ihrerseits macht aus individuellen Akteuren und individuellen Akten Typen." [2]

Dieser Institutionaliserungsprozeß vollende sich, wenn

---

1) P. L. Berger/Th. Luckmann, 1974, S. 56

2) a. a. O., S. 58

die institutionale Welt an andere weitergereicht werde, das heißt, einer nächsten Generation vermittelt werde, indem diese nun von jener als über und jenseits der Personen erlebt werde, als eine Wirklichkeit, die dem Menschen als "äußeres zwingendes Faktum" gegenüberstehe. [1]

Inwieweit sich aber für den einzelnen die Objektivationen seiner Lebenswelt nicht mehr als von Menschen gemachte, konstruierte Vergegenständlichungen auflösen lassen, inwieweit also die objektivierte, institutionale Ordnung als außermenschliche Faktizität erlebt werde, insoweit bemesse sich der Grad ihrer "Verdinglichung". [2] "Verdinglichung ist die Auffassung von menschlichen Produkten, als wären (im Orig. kursiv) sie etwas anderes als menschliche Produkte ... ." "Eine verdinglichte Welt ist per definitionem eine enthumaisierte Welt." [3] Die mit dem Prozeß der Objektivation gegebene Gefahr der Verdinglichung von Alltagswirklichkeit ist also ein Kriterium fü eine kritische Analyse von Lebenswelten. Das bedeutet, daß verschiedene Lebenswelten für nichtinstitutionalisierte Tätigkeiten verschieden viel Raum ausgespart haben und damit sich hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verdinglichungsprozessen unterscheiden.

In diesem Zusammenhang mögen an P. L. Berger und Th. Luckmann die folgenden Überlegungen angeschlossen werden.

---

1) P. L. Berger/Th. Luckmann, 1974, S. 62

2) siehe a. a. O., S. 94 - 98

3) a. a. O., S. 95; Die bei K. Mollenhauer in ein Kontinuum des Allgemeinheitsgrades gebrachten, aus der Sozialpsychologie und -philosophie übernommenen Begriffe "Stigmatisierung", "soziale Topik", "Habitus" könnten verschiedene Konkretionsebenen des genannten Verdinglichungsprozesses bezeichnen. (vgl. K. Mollenhauer, 1976, S. 138 - 155 (153 f. !)

Die Entstehung von Institutionalisierungsprozessen ist abhängig von einer gewissen Dauerhaftigkeit der gemeinsamen Relevanz der Handlungsabläufe und -resultate für die betroffenen Akteure. Zu diesem Basisfaktor der Institutionalisierung, nämlich der gemeinsamen Relevanz von Tätigkeiten, steht der Prozeß der Arbeitsteiligkeit, das heißt, der Verteilung von Tätigkeiten und Wissen auf verschiedene Personen, in einem ambivalenten Spannungsverhältnis. Einerseits hat zunehmende Arbeitsteiligkeit bei gleichbleibend hoher allgemeiner Relevanz der spezialisierten Handlungen einen zunehmenden Grad der Typisierung, das heißt, Verobjektivierung, zur Folge, um die sinnadäquate Komplementarität der Handlungsprozesse zu gewährleisten.[1] Andererseits bedeutet abnehmende Arbeitsteiligkeit bei allgemein verbindlichen Relevanzstrukturen eine Ausweitung der Gültigkeit der gesamten institutionalen Ordnung auf jeden einzelnen Handelnden.[2] Die oben benannte unterschiedliche Wahrscheinlichkeit des Verdinglichungsgrades von Lebenswelten läßt sich nun über die Bedingtheit von Institutionalisierungsprozessen durch verschiedene Ausprägungsgrade der Arbeitsteiligkeit neu formulieren:
Je weniger extrem die Ausprägung von hoher bzw. geringer Arbeitsteiligkeit in der Alltagswirklichkeit ist, desto geringer ist sowohl der Grad wie die Reichweite von Institutionalisierungsprozessen und die mit ihrer Etablierung möglichen Verdinglichung der Alltagswelt.

Neben dem Problem der Verdinglichung soll hier noch auf das Problem der "Legitimierung" von Objektivationen eingegangen werden. Mit der Weitergabe der institutionalisierten Welt an eine neue Generation bedürfe diese der

---

1) P. L. Berger/Th. Luckmann deuten diesen Zusammenhang nur an. (Vgl. a. a. O., S. 68 und 82)

2) vgl. a. a. O., S. 84

"Legitimation, das heißt, sie braucht Weisen ihrer 'Erklärung' und Rechtfertigung" [1]. Da der ursprüngliche Sinn der Institutionen der neuen Generation nicht mehr in der eigenen Erinnerung zugänglich sei, müsse er in Form von "kognitiven und normativen Interpretationen" verständlich gemacht werden. [2]

P. L. Berger und Th. Luckmann unterscheiden nun unterschiedliche Stufen der Abstraktheit von Legitimationsformen, deren Darstellung hier vernachlässigt werden kann. [3] Wichtig jedoch ist für uns, der von den Autoren behauptete Zusammenhang, daß abstrakte Erklärungen für Objektivationen der Alltagswelt, die nicht konkret erfahrbar sind, sich eher mit Macht als durch empirische Bewährung behaupteten. [4] Aus diesem Theorem leiten wir die folgende Generalisierung ab:
Je weniger der ursprüngliche Sinnzusammenhang einer institutionalisierten Tätigkeit, die wegen ihres hohen Selbstverständlichkeitsgrades auf Verwirklichung beharrt im Alltag konkret erfahrbar ist, desto eher werden sich die mit ihr verknüpften abstrakten Legitimationen mit Machtinteressen verbinden, das heißt, als "Ideologien" [5] sich durch Einsatz von Macht behaupten und die so legitimierte Tätigkeit als Wirklichkeit setzen.

Ein weiteres Kriterium für die kritische Analyse von alltäglichen Lebenswelten ist daher neben dem Kriterium der Verdinglichung das Ausmaß ideologischer Wirklichkeitsbestimmung.

---

1) P. L. Berger/Th. Luckmann, S. 66

2) a. a. O., 1974, S. 66

3) vgl. dazu a. a. O., S. 100 - 112

4) vgl. a. a. O., S. 128

5) "Ideologie" bedeutet in diesem Zusammenhang "Wirklichkeitsbestimmungen", die sich mit Machtinteressen verbinden oder anders: Wirklichkeitsdeutung in Abhängigkeit von Machtinteressen. (vgl. a. a. O., S. 132). Wir schließen uns in der weiteren Verwendung des Begriffs dem Bedeutungsgehalt bei Berger/Luckmann an. Weitere Bedeutungen des Begriffs sind gut nachzulesen bei K. Lenk, 1967.

5. Die subjektive Aneignung der Alltagswirklichkeit

Mit dem Hinweis auf die Vermittlung der Objektivationen der Alltagswirklichkeit auf die nächste Generation ist bereits der oben angeführte Teilprozeß der Internalisierung implizit angesprochen. Da P. L. Berger und Th. Luckmann sich auf die in anderen Zusammenhängen bekannten Ergebnisse der Sozialwissenschaften einschließlich des angloamerikanischen Sprachraumes über Prozesse der primären und sekundären Sozialisation, im besonderen auf die Theorie G. H. Meads stützen, soll hier nur auf diese Ergebnisse verwiesen werden. [1] Darüberhinaus weisen die Autoren auf die besondere Bedeutung der primären Sozialisation [2] hin, wenn sie sagen, daß in dieser Lebensphase der einzelne nicht nur die Rollen und Einstellungen seiner signifikanten Anderen übernehme, sondern in ein und demselben Vorgang auch deren Welt. [3] Das Kind internalisiere jedoch die Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen Welten, sondern als die Welt schlechthin, die einzige vorhandene und faßbare. [4] Insofern werde die erste Welt des Menschen in der primären Sozialisation konstruiert. [5] "Die Welt der Kindheit ist dicht und zweifelsfrei wirklich. ... Erst später kann sich der Mensch den Luxus des Zweifels in bescheidenem Rahmen leisten." [6] Sekundäre Sozialisation werde notwendig mit dem Ausmaß der Arbeitsteiligkeit in einer Gesellschaft und der damit gegebenen gesellschaftlichen Distribution von Wissen. Insofern sei sekundäre Sozialisation "die Internalisierung institutionaler oder in Institutionalisierung gründender 'Subwelten'". [7]

---

1) Vgl. dazu: H. Fend, 1969, D. A. Goslin, 1969, P. Orban, 1973, G. H. Mead, 1965, u. a.

2) "Die primäre Sozialisation ist die erste Phase, durch die der Mensch in seiner Kindheit zum Mitglied der Gesellschaft wird." (P. L. Berger/Th. Luckmann, 1974, S. 141

3) vgl. a. a. O., S. 142 f.

4) vgl. a. a. O., S. 145

5) vgl. a. a. O., S. 146

6) a. a. O.

7) vgl. a. a. O., S. 148

Diese"Subwelten seien allgemeine partielle Wirklichkeiten im Kontrast zur "Grundwelt", die man in der primären Sozialisation erfasse, sie haben jedoch nicht minderen Gewißheitscharakter als diese. [1] Durch diesen Internalisierungsprozeß der für den einzelnen in seinem Leben erreichbaren Objektivationen gesellschaftlicher Wirklichkeit wird er zum Mitmensch und Zeitgenossen einer Alltagswirklichkeit, die er mit einigen teilt mit anderen jedoch nicht. Insofern sei für die lebenslange Sozialisation ein wesentliches Merkmal die Bewahrung und Absicherung der jeweils erworbenen subjektiven Wirklichkeit. Für diesen Prozeß der Wirklichkeitssicherung und -versicherung hätte zwar alle, denen der einzelne im Alltagsleben begegnet zentrale Bedeutung. Dennoch müsse man unterscheiden zwischen "signifikanten" und sonstigen Anderen hinsichtlich ihrer Bedeutung, subjektive Wirklichkeit zu sichern. Da das notwendigste "Vehikel der Wirklichkeitserhaltung" die Unterhaltung, das Gespräch mit den anderen sei, hätte die Gespräche mit den signifikanten Anderen, "'signifikante' Gespräche", am stärksten wirklichkeitsstiftende Macht. [3] Subjektive Wirklichkeit sei mit anderen Worten immer auf sie umgebende "Plausibilitätsstrukturen" bezogen, deren Mittler im besonderen die signifikanten Anderen sien. [4] Bezogen auf die räumliche, zeitliche und soziale Struktur der alltäglichen Lebenswelt können wir nun sagen:
Die Anderen haben für die Wirklichkeitssicherung des einzelnen, für die Plausibilität seines Lebensvollzugs, dann besondere Bedeutung,

- wenn sie in aktueller Reichweite bzw. mit hoher Wahrscheinlichkeit in wiederherstellbarer und erlangbarer Reichweite des einzelnen sind;

---

1) vgl. P. L. Berger/Th. Luckmann, 1974, S. 149 u. 158
2) vgl. a. a. O., S. 160 - 162
3) vgl. a. a. O., S. 163 - 165
4) vgl. a. a. O., S. 165 - 167

- wenn sie in der Gegenwart erfahren werden können;
- wenn also der einzelne zu ihnen in Wir-Beziehung mit hoher Erlebnisnähe und -tiefe steht bzw. in Ihr-Beziehungen mit geringem Anonymitätsgrad, die leicht in Wir-Beziehungen verwandelt werden.

Für die Ausbildung, Aneignung und Vermittlung von Sinn, das heißt, für die gesellschaftliche Konstruktion der Alltagswirklichkeit, in der der einzelne seinen Platz einnimmt, haben Wir-Beziehungen mit besonderer Unmittelbarkeit, wie wir jetzt sehen, hervorragende Bedeutung:

- In Wir-Beziehungen kann eine fortlaufende Anreicherung der Erfahrung vom Mitmenschen erfolgen, das heißt eine permanente Erweiterung des Wissensvorrats, mit dessen Hilfe Sinndeutung der Alltagswelt vorgenommen werden kann.
- In Wir-Beziehungen kann der einzelne immer wieder bestätigt finden, daß seine Erfahrungen von der Lebenswelt mit den Erfahrungen der andern von ihr kongruent sind. [1)]
- In Wir-Beziehungen ist die subjektive Chance für jeden Partner groß, daß sich seine Erwartungen in der Beziehung bestätigen werden, da sie sinnadäquate Komplementarität der wechselseitig antizipierten Handlungsabläufe aufgrund des spezifischen Wissens über die gemeinsame Situation mit hohem Fraglosigkeitscharakter unterstellt werden kann.
- Wir Beziehungen mit besonderer Unmittelbarkeit und Erlebnistiefe werden in Ihr-Beziehungen mit nur geringem Anonymitätsgrad verwandelt. Dieses spezielle Verhältnis der Wir-Beziehung zur Ihr-Beziehung sei ein wesentlicher Faktor in der Ausbildung eines festen Sinns für soziale

---

1) vgl. A. Schütz/Th. Luckmann, 1975, S. 96

Beziehungen, der von der Struktur der Unmittelbarkeit und Mittelbarkeit relativ unabhängig sei. [1]

In allem, was bisher über die subjektive Aneignung der Alltagswirklichkeit gesagt wurde, steckt auch die Möglichkeit, daß subjektive Wirklichkeit sich verändern läßt Finden nun, wie bei den meisten Veränderungsprozessen, nur Teilumwandlungen der subjektiven Wirklichkeit statt, so entstehe das Problem, "den Zusammenhang zwischen frühe ren und späteren Elementen der subjektiven Wirklichkeit zu sichern". [2] Dieses für alle Teilumwandlungen gültige Integrationsproblem werde umso schwieriger, je mehr diese Verhaltensänderungen beträfen, die in der Primärsozialisation aufgebaut wurden. Berücksichtigen wir die Bedeutung von Wir-Beziehungen für den Aufbau subjektiver Wirklichkeit, dann wird deutlich, daß für die Wirklichkeitssicherung der Teilumwandlungen neue Wir-Beziehungen, die die dazu adäquaten neuen Plausibilitätsstrukturen repräsentieren, notwendig sind. Die Initiierung von Teilumwandlungen subjektiver Wirklichkeit, so können wir nun sagen, muß daher die Gewährleistung neuer Plausiblitätsstrukturen in der Alltagswelt des einzelnen mitverantworten.

Es mag hier im Zusammenhang mit der Darstellung des subjektiven Aufbaus der Alltagswirklichkeit und der Möglichkeit ihrer Veränderung auf eine Erscheinung hingewiesen werden, die wir schon bei der Erklärung der Entstehung v Institutionen zu Hilfe nahmen: Das Phänomen der Relevanzstrukturen. A. Schütz und Th. Luckmann, 1975, unterschei den drei verschiedene, immer miteinander verflochtene Strukturen subjektiver Relevanz: Die Struktur der thematischen, interpretativen und motivationsmäßigen Relevanz

---

1) vgl. A. Schütz/Th. Luckmann, 1975, S. 97

2) vgl. P. L. Berger/Th. Luckmann, 1974, S. 173

Mit "thematischer Relevanz" [1] bezeichnen die Autoren das Phänomen, daß dem einzelnen im unterschiedlichen Maße bestimmte Gegenstände, Ideen, Sachverhalte usw. seiner Alltagswirklichkeit seine Aufmerksamkeit auf sich ziehen, also bestimmte Themen in seinem alltäglichen Erfahrungsablauf hohe beziehungsweise niedrige Relevanz besitzen. Dabei setzen zum Beispiel die Handlungen der Mitmenschen dem einzelnen Themen vor, denen er sich in Abhängigkeit zu den bestehenden Beziehungsverhältnissen in unterschiedlichem Maße zuwenden müsse. [2]

"Interpretationsrelevanz" [3] bezeichne das Phänomen, daß ein Thema sich für das Bewußtsein konstituiere und es mit vorgängigen "relevanten" Wissenselementen in Deckung gebracht werde. [4] Insofern kann sich die Beschäftigung mit einem Thema erheblich darin unterscheiden, welche im Wissensvorrat sedimentierten Wissenselemente routinemäßig relevant werden und in Bezug auf welche anderen Erfahrungen es vom Bewußtsein aufgenommen wird bzw. wieweit in die Vergangenheit und in die Zukunft der Auslegungsprozeß thematisierter Wirklichkeit durch relevant werdende Wissenselemente getrieben werden kann. [5]

"Motivationsrelevanz" [6] schließlich kennzeichne einmal das Phänomen, daß situative Handlungsentscheidungen in motivationaler Relevanz zu vom einzelnen unterschiedlich gehaltenen Lebens- oder Tagesplänen stehen. [7] Zum andern seien damit durch sedimentierte Motive bestimmte "Einstellungen" gemeint, [8] also das Phänomen, daß der Umgang

---

1) vgl. A. Schütz/Th. Luckmann, 1975, S. 190 - 199

2) vgl. a. a. O., S. 193

3) vgl. a. a. O., S. 200 - 209

4) vgl. a. a. O., S. 200

5) Hier ist an den oben dargestellten zweiten Fall des Fraglichwerdens der Alltagswirklichkeit zu denken. (vgl. oben, S. 29)

6) vgl. A. Schütz/Th. Luckmann, 1975, S. 209 - 223

7) vgl. a. a. O., S. 212

8) vgl. a. a. O., S. 210

mit relevanten Themen in motivationsmäßiger Abhängigkeit von Erwartungen und "Gemütszuständen", von sogenannten Einstellungen, stehe. [1)]

Prozesse der Internalisierung, Externalisierung und Objektivation sind, so können wir abschließend sagen, abhängig von den in der jeweiligen Alltagswirklichkeit des einzelnen vorhandene Relevanzstrukturen.
(Exkurs Ende)

Dieser Exkurs war notwendig, um die Grundlagen einer lebensweltlichen Betrachtung der Familie darzustellen. Damit verband sich die Hoffnung, Interpretationsschemata für die Familienwirklichkeit zu gewinnen, die eine möglichst differenzierte soziale Typisierung familialen Lebens ermöglichen.

Wenn wir nun das Basistheorem der alltagsweltlichen Analyse auf die der Alltagswirklichkeit der Familie übertra dann kann die Analyse ihrer Alltagswirklichkeit von der Analyse des jeweiligen Wissens ihrer Mitglieder über sie nicht getrennt werden. Die gesellschaftliche Struktur familialer Alltagswirklichkeit ist also an das Bewußtsei der einzelnen Menschen über ihren Familienalltag gebunde und umgekehrt ist dieses Bewußtsein jeweils die Gesamtheit derjenigen gesellschaftlichen Objektivationen, die jedem Einzelnen im Rahmen seiner biographisch je spezifischen Sozialbeziehungen vermittelt wurden, deren er si im alltäglichen Lebensvollzug versichert und die er in bescheidenem Rahmen modifiziert. Für die Möglichkeit des Einzelnen in seine Alltagswirklichkeit eingreifen zu können, ihre institutionalisierten Handlungen für sich jeweils in subjektiven Sinn umsetzen zu können und die

---

1) vgl. A. Schütz/Th. Luckmann, 1975, S. 218

von ihm im Laufe seiner Biographie im Bewußtsein kumulierten und sinnvoll erfahrenen Objektivationen weitergeben zu können, haben Wir-Beziehungen von hoher Erlebnisnähe und -tiefe, wie wir oben sahen, eine hervorragende Bedeutung. Wenn wir nun Familienbeziehungen in Relation zu anderen sozialen Beziehungen als Wir-Beziehungen mit besonders hoher Unmittelbarkeit bezeichnen können, dann können wir sagen, daß der Prozeß, gesellschaftliche Wirklichkeit aufzunehmen, der Prozeß, sich an ihrer fortlaufenden Konstruktion zu beteiligen und der Prozeß, sich ihrer Plausibilität kontinuierlich zu versichern, die drei grundlegenden, dialektisch miteinander verbundenen, dynamischen Prozesse sind, die den familialen Alltag konstituieren. [1)]

So produziert jede Familie die ihr eigene Alltagswirklichkeit nach Maßgabe des Ensembles derjenigen gesellschaftlichen Objektivationen, die sich im Rahmen der räumlichen, zeitlichen und sozialen Potenzen jedes einzelnen Familienmitglieds bei jedem im Laufe seiner Biographie auf der Grundlage seiner Wir- und Ihr-Beziehungen als subjektive Wirklichkeit etablieren.

Dabei sind neben den Wir-Beziehungen innerhalb der Familie für die permanenten Konstruktions-, Sicherungs- und Vermittlungsbemühungen von Wirklichkeit für den Familienalltag zum einen diejenigen Ihr-Beziehungen von besonderer Bedeutung, die von den einzelnen Familienmitgliedern mit hohem Wahrscheinlichkeitsgrad häufig in Wir-Beziehungen überführt werden und zum andern diejenigen Ihr-Beziehungen, in denen die Typisierungsschemata für die Verhaltensorientierung der Mitglieder einen hohen Grad der Standardisierung haben, also hoch anonym sind. In beiden Beziehungs-

---

1) vgl. dazu auch ähnliche Ausführungen bei P. L. Berger und H. Kellner, 1965, zur Konstruktion der Wirklichkeit in der Ehe.

bereichen nämlich ist der Fraglosigkeitscharakter gemeinsam gehaltener Wirklichkeitsdeutung auf der Grundlage der Idealitäten des lebensweltlichen Bewußtseines am besten gewährleistet. Im ersten Fall geschieht dies durch die häufige Wiederherstellung der unmittelbaren Erfahrung der anderen und die damit gegebene wechselseitige Bestätigung der gemeinsamen Perspektiven. Im zweiten Fall geschieht dies aufgrund der durch Institutionen, Traditionen und/oder "rationaler" Zweck-Mittel-Schemata auf einem hohen intersubjektiven Niveau abgesicherten Komplementarität der von den anonymen Partnern für ihre Verhaltensorientierung angewandten Typisierungen.

Trotz dieser gleich hohen Bedeutung, die beide Beziehungsfelder für den familialen Alltag haben, unterscheiden sie sich sowohl voneinander wie auch in sich selbst hinsichtlich der ihnen von jedem einzelnen Familienmitglied unterschiedlich zukommenden thematischen, interpretativen und motivationsmäßigen Relevanz für die Gestaltung der familialen Alltagswirklichkeit.

Aus der Tatsache gleicher und ähnlicher Ihr-Beziehungen der Mitglieder verschiedener Familien ergeben sich die für diese Familien für bestimmte Bereiche sozialer Wirklichkeit gemeinsam gehaltenen Sinndeutungen der Wirklichkeit. Diese geben den Horizont der gemeinsamen Alltagswirklichkeit dieser Familien an. Es mag deutlich sein, daß sich die Alltagswirklichkeit einer Familie mit der einer andern wegen der genannten hohen Variationsbreite möglicher sozialer Beziehungen nie ganz deckt und so eine Familie in bestimmten Ausschnitten ihrer gesamten Alltagswirklichkeit mit vielen Familien, in einigen Ausschnitten mit wenigen Familien und in dem verbleibenden Rest mit keiner anderen Familie übereinstimmt.

So ergibt sich ein hoch differenziertes soziales Konfigurationsgeflecht familialer Alltagswelten. Dieses soziale Netz muß insofern als ein noch komplexeres angenommen werden, als es nicht nur in der Dimension des Raumes, sondern ebenso in der Dimension der Zeit gedacht werden muß. Das bedeutet, daß sich mit dem lebenslangen Sozialisationsprozeß der Familienmitglieder auch das Ensemble ihrer Ihr- und Wir-Beziehungen verändert und damit langfristig sich auch die mit anderen Familien jeweils gemeinsam gehaltenen Sinndeutungen verändern, also die gemeinsamen Alltagswirklichkeiten von Familien auf die Zeit bezogen fließend sind.

Die Beachtung der zeitlichen Struktur der Alltagswirklichkeit der Familie bringt jedoch nicht nur eine dynamische Differenzierung mit sich, sondern zugleich im Gegensatz dazu eine Vereinheitlichung der Betrachtung der Familienwirklichkeit. Dies ergibt sich aus dem Charakter der Geschichtlichkeit der Alltagswirklichkeit. Der Hinweis auf eine vorherrschende Familienform, wie zum Beispiel die der "Großfamilie" oder der "Kleinfamilie", einer bestimmten historischen Epoche in der familiensoziologischen Literatur [1] ist eine Konkretion dieses allgemeinen Theorems. Eine andere Konkretion mag hier mit Hilfe K. Mollenhauers Versuch eingeführt werden, eine alle Alltagswirklichkeiten übergreifende gesellschaftliche Objektivation für Handlungsorientierungen des Einzelnen zu benennen, die sich auf die historische Gestalt der gegenwärtigen Gesellschaft begründen läßt, in der die Arbeit des Menschen in die kapitalistische Produktionsweise eingebunden ist. [2]

Nach K. Mollenhauer sei im Anschluß an die Gesellschafts-

---

1) siehe zum Beispiel: D. Claessens, 1975, Sp. 335 f.

2) siehe oben die Ausführungen zum Verhältnis von "Basis" und "Überbau" auf den Seiten 26f. ; vgl. K. Mollenhauer, 1975, S. 177 - 182

analyse Sohn-Rethels der alle Interaktionen der Menschen in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft bestimmende "historische Habitus" [1] der "praktischen Solipsismus". [2] Sohn-Rethel zeichne damit das Prinzip der privaten Entgegensetzung von Eigentumsbereichen in der Situation des Warenaustausches. Dieser sagt: "Mein - also nicht dein; dein - also nicht mein: ist das Prinzip das die Logik des Verhältnisses beherrscht. Dieses Prinzip ergreift jegliche Einzelheit in dem Maße, als sie für die Transaktion Relevanz gewinnt. Es bewirkt auch da Verhältnis jedes der Kontrahenten zu den Gegenständen, die zum Austausch stehen. Daß sein Interesse an denselben sein Interesse und nicht das des anderen ist, seine Vorstellung von ihnen eben die seinige, daß die Bedürfnisse, Empfindungen, Gedanken, die im Spiele sind, polarisiert sind darauf, wessen sie sind, ist das, was zählt während die Inhalte zu monadologisch oder solipsistisch unvergleichbaren Realitäten für die Tauschpartner einander gegenüber werden. Der Solipsismus, demzufolge unte allen jeder für sich der Einzige (solus ipse) ist, der existiert, und wonach ferner alle Daten, soweit sie Tatsächlichkeit besitzen, privat die seinigen sind - der Solipsismus ist die genaue Beschreibung des Standpunktes auf dem im Warenaustausch die Interessenten zueinander stehen. Richtiger gesagt, ihr tatsächliches Verhalten denken." [3] Diesem Prinzip wird unterstellt, daß es zur

---

1) "Als historische Kategorie meint der Begriff des Habitus die in bestimmten geschichtlichen Situationen dominanten Formen der Welt-Interpretation und Handlungsmuster". (K. Mollenhauer, 1976, S. 154) Dieses Verständnis des Begriffs zeigt, daß der Begriff bei Mollenhauer das Phänomen der gesellschaftlichen Objektivati bei P. L. Berger und Th. Luckmann bezeichnet.

2) vgl. a. a. O., S. 181

3) Sohn-Rethel, Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis, Frankfurt, 1970, S. 48, zit. nach K. Mollenhauer, 1976, S. 181

bestimmenden Handlungsorientierung wird, die den Beziehungsaustausch von Mitgliedern der kapitalistischen Gesellschaft in einen übergreifenden Sinnzusammenhang stellt. Insofern könnte man erwägen, inwieweit die Objektivation des praktischen Solipsismus als eine Typisierung mit sehr hohem Anonymitätsgrd der gemeinsame Nenner der Alltagswirklichkeiten von Familien in der kapitalistischen Gesellschaft ist.

Diese kurzen abstrakten Ausführungen zur lebensweltlichen Analyse der Familie müßten nun durch empirische Füllungen weiter konkretisiert werden, um die tatsächliche Leistungsfähigkeit dieser soziologischen Betrachtung aufweisen zu können. Dies kann in diesem Rahmen nicht geschehen. Hier sollte nur ein Weg aufgezeigt werden, die hohe Permeabilität von gesellschaftlich-öffentlichem und familial-privatem Leben und die damit verbundene soziale Differenziertheit familialer Wirklichkeiten abzubilden. Wir hoffen, mit dem theoretischen Konstrukt des "sozial-dynamischen Konfigurationsgeflechts familialer Alltagswelten" eine zunächst hinreichende Antwort auf das oben gestellte erste Problemfeld [1)] gefunden zu haben, eine soziale Typisierung von Familienleben zu finden, die weder die je spezifische familiale Handlungswirklichkeit verdeckt noch die soziale Ähnlichkeit verschiedener Familien vernachlässigt.

Somit kann auch die Reichweite des Gegenstands vernunftgeleiteter Elternarbeit bestimmt werden:
Elternarbeit muß diejenigen gesellschaftlichen Objektivationen in der Arbeit mit Familien zum Gegenstand der Reflexion machen, die für die Konstruktion, Sicherung

---

1) siehe oben S. 25

und Vermittlung der Alltagswirklichkeit dieser Familien von jedem einzelnen Familienmitglied nach Maßgabe des Ensembles seiner Erfahrungen bestimmter Ausschnitte der gesellschaftlichen Welt, die er mit den für ihn relevanten Mitmenschen und Zeitgenossen gemeinsam hält, verwendet werden und die aus zwei möglichen Gründen ihren Fraglosigkeitscharakter verlieren: einmal weil durch biographische und/oder soziale Veränderungen die Familienmitglieder selbst ihre bisherigen Sinndeutungen des Alltags nicht mehr beibehalten können und nun nach neuen Handlungsorientierungen fragen [1], zum andern deshalb, weil die verwendeten Objektivationen sich in der Konfrontation mit der emanzipatorischen Intention vernunftgeleiteter Elternarbeit als Konstruktionselemente von Wirklichkeit erweisen, die zur Etablierung von Gewalt- und Zwangsverhältnissen beitragen.

Das zweite Problemfeld, das wir mit der Frage nach der Systematisierung der Familienwirklichkeit stellten, ist das der Klärung der inneren Zusammenhänge familialer Wirklichkeit. [2] Bei der Beantwortung dieser Frage sind wir gehalten, Deutungsschemata zu finden, die den im Alltag der Familie vorhandenen Zusammenhang beider Problemfelder durch ihre theoretische Kompatibilität mit der bisher vorgenommenen lebensweltlichen Analyse der Familie nachbilden können.

Die alltagsweltliche Betrachtung der Familie hat gezeigt, daß Alltagswirklichkeit durch einen fraglosen Sinnzusammenhang konstituiert ist, den die einzelnen Familienmitglieder durch ihre "signifikanten" Gespräche konstruieren, vermitteln und sich dessen versichern. Dieses sich permanent vollziehende Interpretationsgeschehen im Alltag d

---

1) siehe dazu oben zur Fraglosigkeit und zum Fraglichwerden der Alltagswirklichkeit S. 28f.

2) siehe oben S. 25

Familie impliziert die Antizipationen des lebensweltlichen Bewußtseins, die sich in den Idealitäten des "Und So Weiter", "Ich Kann Immer Wieder" und der "Wechselseitigkeit der Perspektiven" gründen. Voraussetzung für das alltägliche Kommunikationsgeschehen ist also die fraglose Annahme aller Familienmitglieder, daß ihr Handeln sinnvoll sei, in einem Sinnzusammenhang stehe. Wir können nun die Familie als eine Kommunikationsgruppe bezeichnen, die ihr Handeln sinnvoll im Rahmen der bewußtseins- und relevanzmäßigen Begrenzungen ihrer Mitglieder erlebt. Diese naive Annahme der Geltung von Sinnzusammenhängen aber impliziere nach J. Habermas den Anspruch ihrer "diskursiven Begründbarkeit". [1] Das heißt, daß das kommunikative Handeln der Familienmitglieder nur in der Annahme der prinzipiellen Möglichkeit seinen Sinn erhalte, daß die Handelnden im Falle einer Problemsituation angeben können, welchen Intentionen sie folgen, und ihr Verhalten rational legitimieren können, [2] daß also prinzipiell die Möglichkeit der "Verständigung" über die Gültigkeit von Sinnzusammenhängen bestehe. [3] Insofern müsse jeder Kommunikationsstiuation die ideelle Möglichkeit des "Diskurses", die rationale Verständigung über die sonst naiv vollzogenen kommunikativen Handlungen unterstellt werden. Diskurs meint "diejenige Ebene von Kommunikationen, auf der Sprache nicht normativ verbindlichen Sinn lediglich überliefert, sondern 'als selbstreflexives Medium' Kommunikation über Kommunikationen möglich macht, also als 'Metakommunikation' (Watzlawick) fungiert, verfestigte Institutionen, Normen und Regeln problematisiert: Diskurs ist als Metainstitution 'Instanz der Kritik aller unreflektierten sozialen Normen' (Apel)." [4] Die faktische Kommunikation weiche von diesem theoretischen Konstrukt

---

1) siehe J. Habermas, 1971, S. 119

2) J. Habermas spricht von den kontrafaktischen Erwartungen:der "Intentionalitätserwartung" und "Legitimitätserwartung" (siehe J. Habermas/N. Luhmann, 1971, S. 119

3) vgl. a. a. O., S. 115

4) K. Mollenhauer, 1976, S. 64

der "idealen Sprechsituation" in unterschiedlichem Maße ab, wobei nach J. Habermas die Abweichung als der historische Regelfall anzunehmen sei. [1] Die je konkreten Familien können nach diesen Überlegungen in ihrer Alltagswirklichkeit als "reale Kommunikationsgemeinschaften" bezeichnet werden, die vom Ideal der "unbegrenzten Interpretationsgemeinschaft" in mehr oder minder starkem Maße abweichen. Sowohl für die alltagsanalytische wie auch für eine mögliche kommunikationsanalytische Betrachtung der Familienwirklichkeit kann also die Annahme, daß Sinnverständigung zugleich Voraussetzung und Ziel des Handelns der Familienmitglieder sei, als Basistheorem angenommen werden. Als gemeinsames kritisches Korrektiv realer alltagsweltlicher Familienkommunikation erweist somit das theoretische Konstrukt des Diskurses beide Betrachtungsweisen als kompatibel.

Im Folgenden wird die kommunikationsanalytische Betrachtung der Familie weitergeführt. Wir stellen dabei drei unabhängig voneinander entstandene Konzepte vor, aus deren Synopse wir eine Differenzierung der kommunikativen Handlungen der Familie gewinnen.

K. Mollenhauer, u. a. [2] übernehmen das von E. W. Burgess entwickelte Konzept, das die Familie als eine "unity of interacting persons", das heißt als eine Einheit darstellt, die sich aus den Interaktionen der Familie ergibt und insofern eine lebendige, sich ändernde und wachsende Größe erscheint. [3] Die Autoren dimensionieren dieses Interaktionsnetz mit Hilfe einer kritisch-hermeneutischen Analyse exemplarischer Familiensituationen an der Norm der "Bildung einer 'reifen' Interaktions-

---

1) vgl. J. Habermas/W. Luhmann, 1971, S. 120

2) K. Mollenhauer, u. a., 1975, S. 176 - 196

3) Vgl. E. W. Burgess, u. a., 1963 , S. 267: "An analysis of patterns of personal relationships in any family leads directly to the conception of the family as a unity of interacting persons. The emphasis is on the family as living, changing, and growing through interaction."

kompetenz" [1] mit dem Anspruch, daß die gefundenen fünf Dimensionen für alle anderen gesellschaftlichen interaktiven Austauschprozesse Gültigkeit haben. [2]

F. Neidhardt [3] beschreibt die Familie als "soziales System", das wie jedes soziale System durch die beiden Merkmale gekennzeichnet sei, daß die Systemmitglieder in interdependenten Beziehungen zueinander stehen, die sich nach außen gegenüber ihrer Umwelt abgrenzen lassen. [4] Die Ziele des sozialen Systems Familie seien "Dauerhaftigkeit" und die Entsprechung individueller Ansprüche auf Sinnerfüllung. [5] Der Grad der Zielerreichung des Familiensystems könne sich wegen dieser doppelten Zielverpflichtung nicht an der Erhaltung des Systems an sich bemessen, sondern an einer bestimmten Form von Systemerhaltung, nämlich an dem Fall der "zwanglosen Kohäsion", das heißt der "erfolgreichen Befriedigung der Interessen und Bedürfnisse" der Mitglieder des Systems. Die Differenzierung des Interaktionssystems Familie, ergibt sich für F. Neidhardt aus der Erarbeitung von Systemeigenschaften, von denen bestimmte Ausprägungsgrade die Erreichung zwangloser Kohäsion fördern. [6]

R. D. Hess und G. Handel bezeichnen die Familie als "begrenztes Universum", in dem "die Mitglieder ... täglich ihre wechselseitige Verbundenheit durch unmittelbaren Umgang, der sie miteinander bekannt werden läßt, konstituieren". [7]

---

1) K. Mollenhauer, u. a., 1975, S. 200
2) a. a. O., S. 176
3) F. Neidhardt, 1975
4) a. a. O., S. 164
5) a. a. O., S. 165 f.
6) F. Neidhardt, 1976, S. 12 - 28
7) R. D. Hess/G. Handel, 1975, S. 14

Die Familie sei eine "psychosoziale Organisation", die einerseits auf verschiedene Art und Weise eine "Einheit" bilde und andererseits Möglichkeiten "für die Existenz einer selbständigen Persönlichkeit bereit halte. [1] Der Umgang mit dieser Spannung lasse sich nach den Autoren in fünf alle Familienprozesse übergreifende Vorgänge strukturieren.

Die folgende Synopse dieser drei Konzepte scheint nach unserer Meinung möglich, weil alle drei Konzepte die Familie als eine Kommunikationseinheit betrachten, die zugleich die Möglichkeit individueller Existenz bereithalten muß, will sie als Einheit zwanglos dauerhaft existieren. Wir werden mit Hilfe dieses synoptischen Vergleichs ein Dimensionierungsraster der Kommunikationsgruppe Familie erarbeiten, das dazu dienen kann, acht Problemfelder der familialen Alltagskommunikation zu benennen. Die je besonderen Problemlösungen dieser Problemfelder, die sich am Maßstab der zwanglosen Kohäsion der kommunikativen Handlungen der Familienmitglieder, oder anders gesagt am Maßstab einer vom emanzipatorischen Interesse der substantiellen Vernunft bestimmten Kommunikationsgemeinschaft bemessen, können die Grundlage für die Benennung emanzipatorischer Verhaltensweisen von Familienmitgliedern sein.

K. Mollenhauer, u. a., 1975, benennen folgende fünf Dimensionen des familialen Interaktionsnetzes:

1. "Personale versus funktionale Beziehungsdefinition" [2]
   Werde in der personalen Beziehungsdefinition in der Orientierung des eigenen Handelns die Perspektive der anderen zum konstitutiven Bestandteil, so werde diese in der funktionalen Beziehungsdefinition nur unter dem Aspekt funktionaler Nützlichkeit für das eigene Handeln relevant.

---

1) R. D. Hess/G. Handel, 1975, S. 15

2) K. Mollenhauer, u. a., 1975, S. 176 - 181

2. "Gleichberechtigte versus herrschaftsbestimmte Beziehung" [1]

3. "Inhaltlich versus formal bestimmte Interaktion" [2]
   Inhaltlich sei die Interaktion der Familienmitglieder bestimmt, wenn Inhalte aus der Berufswelt, dem gesellschaftspolitischen Leben oder dem Alltag das familiale Gespräch bestimmen, formal sei sie dagegen bestimmt, wenn sich die familiale Lebenswelt nur noch mit den formalen Problemen der innerfamilialen Beziehungsregelung ohne thematische Perspektive befasse. [3]

4. "Subjektive versus mechanische Zeitschemata" [4]
   Handeln nach subjektiven Zeitschemata bemessen Leistungen nach dem Gleichgewicht von Bedürfnis und Befriedigung, Handeln nach mechanischen Zeitschemata nach institutionell festgesetzten Zeiteinheiten. [5]

5. "Problematisierende versus konventionalistische Interaktionsmuster" [6]
   Ist Verhalten in Formen und auf Inhalte festgelegt, für die eine allgemeine Geltung unterstellt wird, dann könne man von konventionalistischen Verhaltensmustern sprechen, sind Deutungen, Situationsdefinitionen Handlungsalternativen prinzipiell problematisierbar, also diskursive Verständigung möglich, so seien problematisierende Interaktionsmuster vorherrschend. [7]

Nach den Autoren könne man sich "so etwas wie ein Optimum in der Kombination der Merkmalsausprägungen der Familie" denken, jedoch nicht so, "daß in jeder der Dimensionen nur jeweils die eine Seite extrem zur Ausprägung kommt

---

1) K. Mollenhauer, u. a., 1975, S. 181 - 184; eine Erläuterung erübrigt sich wegen der Klarheit der Dimensionssymbole.

2) a. a. O., S. 184 - 188

3) a. a. O., S. 187 f.

4) a. a. O., S. 188 - 191

5) a. a. O., S. 188

6) a. a. O., S. 191 - 196

7) a. a. O., S. 191 f.

(z. B. personal, gleichberechtigt, inhaltlich bestimmt usw.)", da etwa die Familie in der Organisierung ihres Alltags nicht auf Konventionalisierungen verzichten könne und die Generationsdifferenz hinsichtlich der Konstitution eines Herrschaftsgefälles ein definierender Bestandteil der Familienstruktur sei. [1]

F. Neidhardt, 1976, nennt folgende acht Systemeigenschaften:

1. "Familialer Systemgrad" [2]
   Mit dem Systemgrad der Familie solle das Ausmaß innerfamilialer Interaktionen erfaßt werden und zwar zwischen den Eltern selbst wie zwischen Eltern und Kindern.
2. "Umweltoffenheit" [3]
   Umweltoffenheit erfasse die Durchlässigkeit des Familiensystems für Interaktionen mit der Umwelt, also das Ausmaß, "in dem eine Familie - freiwillig - Kommunikationen mit anderen Leuten, sei es 'privat', sei es im Rahmen öffentlicher Gruppen und Einrichtungen, unterhält". [4]
3. "Komplexität" [5]
   Sie bezeichne die Reichhaltigkeit von Themen und Ereignissen, die Differenzierung von Themen- und Ereignisverarbeitung und den Konsensdruck über die Zulassung von Themen und Ereignissen in der Familieninteraktion.
4. "Hierarchisierungsgrad" [6]
   Dieser bemesse sich nach der Häufigkeit, der Verteilung und der Art der Machtanwendung in der Familie.

---

1) K. Mollenhauer, u. a., 1975, S. 200
2) F. Neidhardt, 1976, S. 12 - 14
3) a. a. O., S. 14 f.
4) a. a. O., S. 14
5) a. a. O., S. 16 - 18
6) a. a. O., S. 18 - 22

5. "Systemdifferenzierung" [1]
   Hier ist das Ausmaß der Geschlechtsrollendifferenzierung gemeint.
6. "Systemtransparenz" [2]
   Diese kennzeichne das Ausmaß des Wissens, welches die Familienmitglieder über ihre eigenen Bedürfnisse wie über das Ausmaß an Befriedigung besitzen, die diese Bedürfnisse im gegebenen Familiensystem erfahren.
7. "Kohäsion" [3]
   Unter Kohäsion sei die Gesamtheit aller Kräfte gemeint, die das Familienmitglied beeinflussen, in der Familie zu bleiben. Dabei gehe es um die "Attraktivität", die die Familie für den Einzelnen habe bzw. im Gegensatz dazu um die Attraktivität alternativer Lebensweisen zur Familie und um normative Widerstände von außen, die Familie zu verlassen.
8. "Strukturflexibilität" [4]
   Diese sei die "Fähigkeit, vorhandene Beziehungsmuster auf sich wandelnde Umweltbedingungen elastisch einzustellen." [5] Wir können sagen, dies ist die Fähigkeit der jeweiligen Neukonstruktion der Alltagswirklichkeit einer Familie angesichts ihrer permanenten Veränderungen in der Dimension der Zeit und des Raumes.

Auch F. Neidhardt geht wie K. Mollenhauer u. a. davon aus, daß ein bestimmtes Mischungsverhältnis der Ausprägung der Struktureigenschaften, nämlich ein mittleres Ausmaß an familialem Systemgrad, ein hohes Maß an Umweltoffenheit, an Komplexität, an Systemtransparenz, an Kohäsion, an Strukturflexibilität und ein geringes Maß an Hierarchisierung und Systemdifferenzierung, ein Optimum für die Konstitution zwangloser Kohäsion ist.

---

1) F. Neidhardt, 1976, S. 22 f.
2) a. a. O., S. 23 f.
3) a. a. O., S. 24 - 28
4) a. a. O., S. 9 und F. Neidhardt, 1975, S. 169
5) F. Neidhardt, 1976, S. 9

Nach den Analysen von R. D. Hess und G. Handel lassen sich die Komplexitäten familialer Interaktion auf fünf Grundprobleme reduzieren, von denen her und auf die hin das Alltagshandeln einer Familie verstehbar werde:

1. "Das Bestreben, ein zufriedenstellendes Schema für Getrenntheit und Verbundenheit zu erreichen" [1]
   Hier geht es um die Suche nach der Balance zwischen zwei unaufgebbaren Bedürfnissen, um das Bedürfnis allein und gemeinsam sein zu können. "Die Familie versucht, sich in einer Weise zu verwirklichen, welche die Art und Weise befriedigt, in der ihre Mitglieder vereint sein wollen und getrennt. Das von ihr verwirklichte Schema ist eine Resultante dieser diversen Beiträge. Diese duale Bedingung unvermeidbarer Individualität und unausweichlicher psychosozialer Verbundenheit ist eine dynamische Bedingung". [2]
2. "Kongruenz der Bilder" [3]
   Eine Vielzahl von familialen Interaktionen lassensich verstehen auf dem Hintergrund der notwendigen Balance zwischen der Kompatibilität und Inkompatibilität der Bilder, die die einzelnen Familienmitglieder von sich selbst, von den andern und von der Familie insgesamt gewinnen wie um den Ausgleich von Real- und Idealbildern. "Das Bild, das wir uns von einer Person (einer Gruppe, Z. d. V.) machen, ist die Definition dieser Person (Gruppe, Z. d. V.) als ein Objekt unserer tatsächlichen oder potentiellen Handlung." (im Orig. kursiv) [4]
3. "Das Thema einer Familie" [5]
   Durch die Bestimmung des "Themas" einer Familie bzw. einzelner Themen werden die thematischen, motivationsmäßigen und interpretativen Relevanzstrukturen deutlich die den familialen Interaktionen ihren je spezifischen Inhalt geben. Das Thema einer Familie sei "eine Zusammensetzung aus einem bedeutsamen Problem und der ge-

---

1) R. D. Hess/G. Handel, 1975, S. 17 - 19

2) a. a. O., S. 19

3) a. a. O., S. 19 - 25

4) a. a. O., S. 21

nerellen Richtung versuchter Lösung oder Behebung eben dieses Problems". [1] So stellten das Thema oder die Themen einer Familie die Hauptanliegen der Interaktion der Familie dar, die Einstellung der Familie zur Welt und zu sich selbst. "Das Thema hat Anteil an den dominanten inneren Anliegen der Familienmitglieder als Individuen. Die Ausdehnung dieser Anliegen in die Interaktion der Gruppe führt das Thema ein, welches dann durch die Reaktionen der Mitglieder aufeinander weiter ausgearbeitet wird." [2]

4. "Festsetzen der Grenzen für die Erfahrungswelt der Familie" [3]

Jede Familie fällt Entscheidungen über den Bereich akzeptabler und wünschenswerter Erfahrungen, nach außen und nach innen. Die Grenzen der Erfahrung würden auf vielfältige Weise entlang mehrerer Dimensionen etabliert.

Die wichtigsten seien: [4]

a) "Die Differenzierung individueller Persönlichkeit"
Diese Dimension repräsentiere das akzeptierte Ausmaß an Individualität. Es bestimmt die Vielgestaltigkeit der Erfahrung.

b) "Die Intensität der Erfahrung"
Hier geht es um das akzeptierte Ausmaß an Intimität. Es bestimmt die Tiefe der Erfahrung.

c) "Die Extensität der Erfahrung"
Gemeint ist hier das akzeptierte Ausmaß an Kenntnissen über und welches Interesse an der Welt man möglichst haben sollte. Es bestimmt die Breite der Erfahrung.

d) "Die Tendenz, Erfahrung zu evaluieren"
Diese Dimension bezeichnet das akzeptierte Ausmaß des freiheitlichen Umgangs mit Evaluationskriterien der Erfahrung, wie moralischen, religiösen, ästhetischen und ökonomischen Wertsetzungen.

---

1) R. D. Hess/G. Handel, 1975, S. 27 f.

2) a. a. O., S. 289

3) a. a. O., S. 28 - 31

4) vgl. das Folgende a. a. O., S. 29 f.

5. "Behandlung signifikanter biosozialer Fragen des Familienlebens" [1)]
   Schließlich sind familiale Interaktionen von zwei konstitutiven Phänomenen bestimmt, nämlich von der Geschlechts- und Generationsdifferenz. Jede Familie verwendet die Verschiedenheit der Geschlechter und die des Alters beim Aufbau ihrer eigene Welt. Es ist deutlich, daß es hier um Probleme der Arbeitsteilung wie der Autoritätsverteilung geht.

Es mag beim Lesen dieser drei Dimensionskonzepte deren Ähnlichkeit deutlich geworden sein. Wir schlagen daher folgende Synopse vor:

---

1) vgl. das Folgende bei R. D. Hess/G. Handel, 1975, S. 31 - 34

Konzepte [1]			Problemfelder familialer Alltagskommunikation
F.Neidhardt	K.Mollenhauer,u.a.	R.D.Hess/G.Handel	
Familialer Systemgrad		Schema für Getrenntheit und Verbundenheit	Problem der Nähe und Distanz (ND)
Umweltoffenheit		Extensität der Erfahrung	Problem der Erfahrungsgrenzen nach außen und nach innen (Eg)
Komplexität	Inhaltlich vs. formal bestimmte Interaktion	Individualität, Intensität, Evaluationstendenz der Erfahrung	
Hierarchisierungsgrad	Gleichberechtigte vs. herrschaftsbestimmte Beziehung	Umgang mit der Generationsdifferenz	Problem der Autoritätsverteilung (Av)
Systemdifferenzierung		Umgang mit der Geschechtsdifferenz	Problem der Arbeitsteilung (Art)
Systemtransparenz	Personale vs. funktionale Beziehungsdefinition	Kompatibilität von Fremd- und Selbstbildern	Problem der Personwahrnehmung (Pw)
Strukturflexibilität	Subjektive vs. mechanische Zeitschemata	(Umgang der Eltern mit den Wachstumsbildern von ihren Kindern)[2]	Problem der Neukonstruktion von Wirklichkeit (NW)
	Problemorientierte vs. konventionalistische Interaktionsmuster		
Kohäsion			Problem der Attraktivität (Att)
		Zentrale Themen	Problem der Ausschließlichkeit thematischer Relevanzen (Th)

1) Der Vergleich der Konzepte beinhaltet nicht die Kongruenz der Dimensionen, sondern reicht von mehr umfassender bis nur teilweiser Entsprechung.

2) Vgl. R. D. Hess / G. Handel, 1975, S. 32f.

Die so gewonnene Differenzierung des Kommunikationsgeschehens in der Familie nach acht Problemfeldern kann nun unserer Meinung nach noch weiter differenziert werden. Diese acht Problemfelder differenzieren sich nämlich hinsichtlich der drei grundlegenden Kommunikationsebenen der Familie, der Erwachsenen-, Erwachsenen-Kind- und der Kinderebene. [1] Auf jeder dieser drei Ebenen gilt es für die Familienmitglieder, adäquate Lösungsversuche bezogen auf die acht Problemfelder zu finden. Diese sich so analytischer Betrachtung aufschließenden Interaktionsbereiche der Familie konkretisieren sich jeweils nach vier Handlungsbereichen, die sich aus den Grundstrukturen der Alltagswirklichkeit ergeben: der räumlichen, zeitlichen und sozialen Struktur, das heißt, daß die Familieninteraktionen in den verschiedenen Interaktionsbereichen nach Maßgabe des der Familie zur Verfügung stehenden Raumes, der vorhandenen Zeit, der anfallenden Tätigkeiten (Arbeit im weitesten Sinne) und der zur Verfügung stehenden Mittel (ökonomischer Besitz) ihre je spezifische Ausprägung erhalten. Diese so analytisch getrennten Kommunikationsbereiche der Familie stellen sich im Alltag als sich wechselseitig bestimmende Bereiche dar, so daß die Änderung in einem Bereich man sich sowohl in Abhängigkeit von wie auch als Änderungsbedingung für die anderen Handlungsaktivitäten vorstellen muß.

In diesem Zusammenhang möchten wir auf Überlegungen bei P. Watzlawick u. a. hinweisen. [2] Die Autoren kennzeichnen dort die Familie nach dem Modell offener Systeme. Dabei entspricht zum einen die Sichtweise der Beziehung eines offenen Systems mit seiner Umwelt unserem obigen Versuch, die durch die hohe Durchlässigkeit des "Außen-" und "Innenaspekts" der Familie sich ergebende soziale

---

1) vgl. K. Mollenhauer u. a., 1975, S. 51 - 85

2) P. Watzlawick u. a., 1969, S. 114 - 137

Differenzierung von Familienwirklichkeit aufzuzeigen. So könne mit Hall und Fagen diese Beziehung wie folgt dargestellt werden: "Für ein gegebenes System ist die Umwelt die Summe aller Objekte, deren Veränderung das System beeinflußt, sowie jener Objekte, deren Merkmale durch das Verhalten des Systems verändert werden." [1] Die von uns vorgenommene soziale Typisierung von Familienwirklichkeiten im Sinne eines sozial-dynamischen Konfigurationsgeflechts läßt sich mit Hall und Fagens Theorem dann so formulieren: Es gibt Veränderungen in der "Umwelt" die viele Familien, die wenige Familien und die nur eine Familie betreffen und es gibt Umweltobjekte, die durch das Verhalten einer Familie verändert werden, und wiederum für viele Familien, für wenige und nur für diese eine Familie relevant sind. Die jeweilige gemeinsame Betroffenheit von Änderungsprozessen kann in unserem Verständnis nach diesem Theorem den Horizont der Alltagswelt einer Familie abgrenzen. Zum andern können wir mit den von den Autoren genannten Eigenschaften offener Systeme die behauptete Interdependenz der von uns analytisch getrennten Handlungsaktivitäten von Familienmitgliedern genauer beschreiben. Dies ist einmal die Beschreibung des Systems als einer "Ganzheit", das heißt, daß jeder Teil eines Systems mit den anderen Teilen so verbunden sei, daß eine Änderung in einem Teil eine Änderung in allen Teilen und damit dem ganzen System verursacht. Insofern sei ein System nicht einfach die Summe seiner Bestandteile, sondern mehr als diese. [2] Die Teile eines Systems seien daher weder "summativ" noch "einseitig", sondern vielmehr "übersummativ" und "kreisförmig" verbunden. [3]

1) A. D. Hall und R. E. Fagen: "Definition of System", in: General Systems Yearbook, 1, 18, 1956, S. 20; zit. nach P. Watzlawick u. a. , 1969, S. 117

2) vgl. P. Watzlawick u. a., 1969, S. 119 - 121

3) Die Autoren führen in diesem Zusammenhang den Begriff der "Übersummation" und der "einseitigen Beziehungen" ein. Vgl. a. a. O., S. 120 f.

Dies ist ferner die Beschreibung der Beziehungen im System als "Rückkopplungsphänomene". [1] Und dies ist schließlich die Kennzeichnung der Stabilität offener Systeme durch das "Prinzip der Äquifinalität" [2]. Das heißt, daß im Gegensatz zum Gleichgewicht in geschlossenen Systemen, die durch ihre Anfangszustände determiniert sind, also durch das Prinzip der Finalität, offene Systeme "einen von Zeit und Anfangszuständen unabhängigen Zustand einnehmen, der nur durch die Parameter des Systems bedingt ist". [3] Die Stabilität offener Systeme ist daher weniger durch ihre Anfangszustände als vielmehr durch die Art ihrer Organisation und ihrer Prozesse bedingt. Daher können verschiedene Anfangszustände zu gleichen Endzuständen führen.

Diese Charakterisierung der Familie als offenes System [4] hat, wie wir noch zeigen werden [5], Folgen für die Zielbestimmung von Elternarbeit. An dieser Stelle wollen wir zunächst die bisherigen Analysen des Gegenstands von Elternarbeit schematisierend zusammenfassen (siehe das Schema auf Seite 65).
Eine solche bildliche Darstellung kann nicht die komplett Alltagswirklichkeit einer Familie erfassen. Es soll jedoch eine Anregung sein, sich die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten familialer Alltagswirklichkeiten vorzustellen. Dabei mag der Leser daran denken, daß die angedeutete Kompliziertheit des Beziehungs- bzw. Erfahrungsnetzes im Bild wegen graphischer Übersichtlichkeit sehr reduziert ist und der Austausch, Wegfall oder die Hinzunahme von Beziehungslinien, ferner die Verlagerung der Gewichte, die die einzelnen Beziehungen aufgrund thema-

---

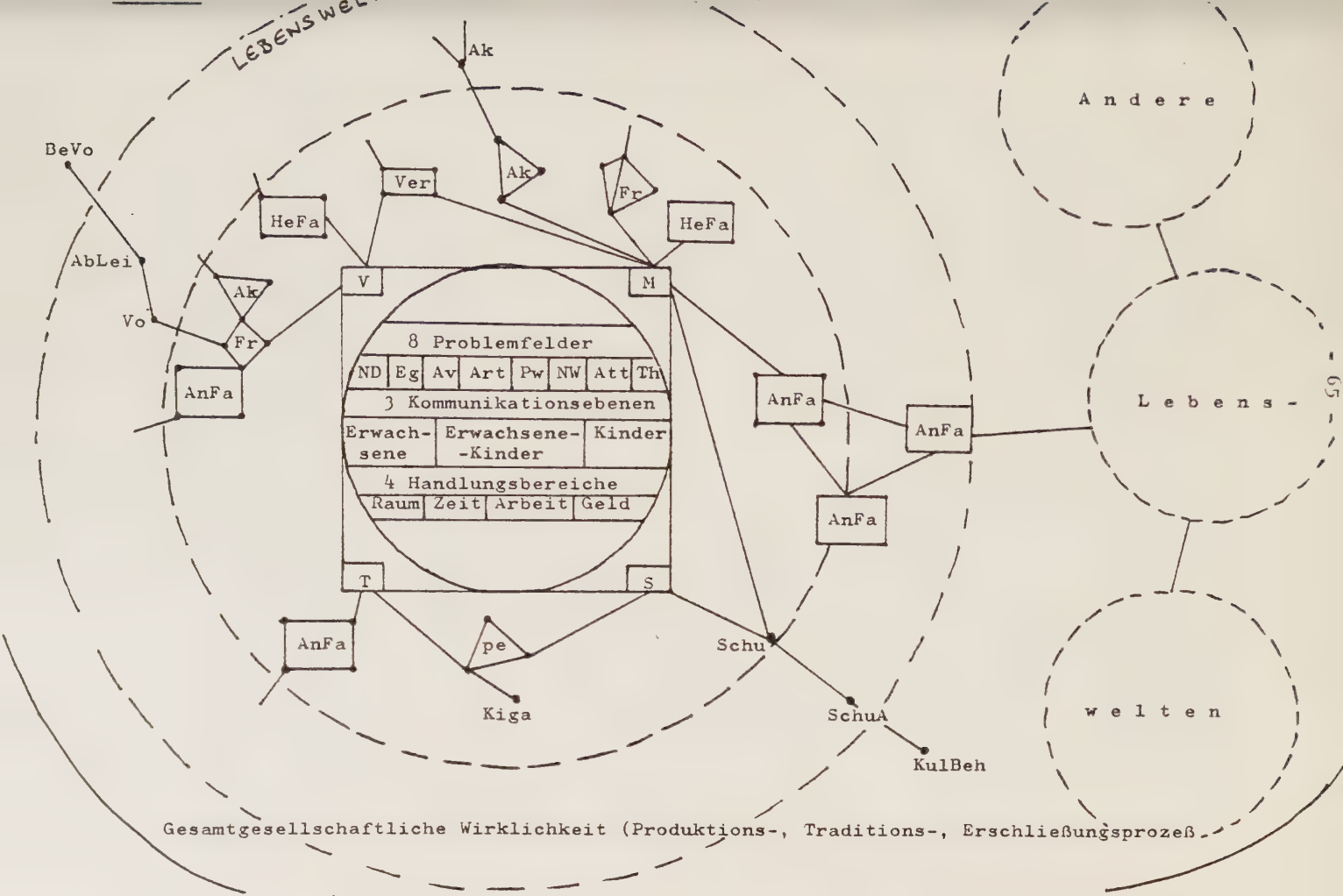
1) vgl. P. Watzlawick u. a., 1969, S. 122

2) vgl. a. a. O., S. 123 - 124

3) vgl. a. a. O., S. 123

4) vgl. auch a. a. O., S. 128 - 137: Die Autoren begründen ihre Sichtweise durch klinische Beobachtungen.

5) siehe unten S. 80



Gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit (Produktions-, Traditions-, Erschließungsprozeß

tischer, interpretativer und motivationsmäßiger Relevanzen haben, und schließlich die verschiedene Kombination je unterschiedlicher Konkretionen der im Bild genannten allgemeinen Symbole einen jeweils anderen Familienalltag trotz strukturell ähnlicher Problemlagen ergibt.

Abkürzungen für das Bild auf der nächsten Seite:

AbLei = Abteilungsleitung
Ak = Arbeitskollegen
AnFa = Andere Familien mit ähnlicher Lebenswelt
BeVo = Betriebsvorstand
Fr = Freunde
HeFa = Herkunftsfamilie
K = Kinder
Kiga = Kindergarten
KulBeh = Kultusbehörde
M = Mutter
pe = peers
S = Sohn
Schu = Schule
SchuA = Schulamt
T = Tochter
V = Vater
Ver = Vereine
Vo = Vorgesetzter
---- = Schichten der Anonymität der Ihr-Beziehungen

Hinweis: Die gezogenen Linien sind im Bild im Wesentlichen ein Ergebnis graphischer Begrenzungen, also nicht vom Verfasser als allein mögliche Beziehungen gedacht!

Mit dieser Differenzierung familialer Alltagskommunikation nach acht Problemfeldern in drei Kommunikationsebenen bezüglich vier Handlungsbereichen haben wir nun auch auf das oben gestellte zweite Problemfeld, das familiale Kommunikationsgeschehen zu differenzieren, eine mögliche Antwort vorgestellt. Wir haben damit die Bestimmung des Gegenstands emanzipatorischer Elternarbeit abgerundet und können nun die mit dem Problem der Systematisierung des Gegenstands gestellte Frage nach den Zielen einer Elternarbeit mit gesellschaftskritischem Anspruch genauer beantworten.

Die Gesamtheit der komplexen Familieninteraktion und ihre im Alltag je spezifische Ausprägung macht deutlich, daß die Formulierung von Verhaltenszielen die Realität von Familien nicht treffen und daher die danach ausgerichteten Bildungsinterventionen keine Hilfe für den Alltag der Familie sein können. [1] Insofern schließen wir uns F. Neidhardt an, daß es nicht darauf ankomme, "Eltern wissenschaftlich geweihte Maximen zu vermitteln, sondern ihre eigene von vielen gesellschaftlichen Einwirkungen abhängige Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu steigern." [2] Bezogen auf die benannten acht Problemfelder familialer Alltagskommunikation lassen sich am Maßstab zwangloser Kohäsion in Form von Verhaltenstendenzen wünschenswerte Problemlösungskompetenzen von Familienmitgliedern, insbesondere der Eltern, benennen:

1. Je zufriedenstellender die Mitglieder der Gruppe "Familie" ihre Bedürfnisse nach Verbundenheit und Distanz für sich wie auch untereinander balancieren können, desto geringer ist die Gefahr einer Auf-

---

1) siehe dazu unten die ausführliche Begründung S. 76ff.

2) F. Neidhardt, 1975, S. 171

lösung der Gruppe bzw. eines durch Gewalt verbundenen Interaktionsnetzes.

2. Je weiter die Familienmitglieder die Grenzen ihrer Erfahrungswelt nach außen und nach innen verlagern, können, je vielfältiger also das Ensemble der gesellschaftlichen Objektivationen für die Konstruktion ihres Alltags einerseits ist und je persönlicher, intimer und weniger evaluationsstandardisiert andererseits sie ihre Konstruktions-, Sicherung- und Vermittlungsbemühungen von Wirklichkeit gestalten können, desto weniger tabuisierend und neurotisierend ist ihr Zusammenleben.

3. Je weniger häufig Familienmitglieder ihren Alltag durch ideologische Wirklichkeitsbestimmung gestalten können, je mehr also jedes Familienmitglied nach Maßgabe seiner Potenzen an der Bestimmung seiner familialen Wirklichkeit beteiligt ist, desto gewaltloser ist ihr Zusammenleben. [1)]

4. Je balancierter die Mitglieder einer Familie ihre Arbeitsprobleme im weitesten Sinne weder durch ein zu hohes Maß noch durch ein zu geringes Maß an Arbeitsteiligkeit bewältigen können, desto geringer ist sowohl das Ausmaß wie die Reichweite von Institutionalisierungsprozessen für die praktischen Tätigkeiten jedes Einzelnen und die mit der Etablierung von Institutionen möglichen Verdinglichung der familialen Alltagswelt, wie sie sich in Geschlechtsrollenfixierungen konkretisiert. [2)]

---

1) Zu "ideologischer Wirklichkeitsbestimmung" siehe oben S. 37f.

2) Zum Zusammenhang von Arbeitsteiligkeit und Verdinglichung siehe oben S. 37

5. Je kompatibler die Mitglieder einer Familie ihre Fremd- und Selbstbilder von sich, von den anderen und von der Gesamtfamilie mit Hilfe sensibler Personwahrnehmung gestalten können, desto höher ist das Maß an auf wechselseitiger Befriedigung beruhender "Verständigung".

6. Je mehr es den Mitgliedern einer Familie gelingt trotz der Faktizität eines Mindestmaßes an Konventionen ihre Dynamik mit Hilfe "subjektiver Zeitschemata" und "problemorientierter Interaktionsmuster" zu gestalten, desto zwangloser kann sie als Gruppe dauerhaft eine gemeinsame Wirklichkeit gewinnen.

7. Je höher die einzelnen Familienmitglieder den Grad ihrer "instrumentellen" und "affektiven" Befriedigung durch das Familienleben anheben können und je geringer attraktiv zugleich für sie alternative Lebensmöglichkeiten sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß ihr Zusammenleben durch eine auf individueller Motivationsbasis beruhenden Kohäsion stabilisiert wird.

8. Je weniger dominant und ausschließlich die Mitglieder einer Familie ihre inneren Anliegen in die Interaktion der Familiengruppe einführen, desto weniger erzwingen sie thematische Relevanz für ihre psychischen Probleme bei den jeweils anderen Gruppenmitgliedern.

Emanzipatorische Elternarbeit wird Eltern unterstützen, bei ihrem täglichen Bemühen um praktische Problembewälti-

gung ihr Problemlösungsverhalten an die beschriebenen Verhaltenstendenzen anzugleichen. Dabei ist deutlich, daß es kein vorformuliertes fixierbares Mischungsverhältnis dieser Verhaltenstendenzen geben kann, da dieses in dem je unterschiedlichen Familienalltag auch unterschiedliche Ausprägungen erhalten muß. Maßstab für die Beurteilung aller Familieninteraktionen jedoch bleibt die den formulierten Verhaltenstendenzen zugrunde liegende kontrafaktische Erwartung substantieller Vernunft auf ein gelingendes Leben, die sich gegen die im dialektischen Prozeß gesellschaftlicher Entwicklung immer mitgegebenen Erscheinungen von Verdinglichung und ideologischer Wirklichkeitsbestimmung, gegen Zweckrationalität, Tabuisierung (zwanghafte Gegenwartsbindung) und Neurotisierung (zwanghafte Vergangenheitsbindung) wendet und immer wieder neu sich für die Autonomie in der Interdependenz des Subjekts einsetzt.

1.3 Zum Problem der Änderungsmöglichkeiten und -grenzen von Elternarbeit

Die Bestimmung der Reichweite des Gegenstands von Elternarbeit und die Systematisierung des Gegenstands selbst haben nach Maßgabe der Leitidee emanzipatorischer Elternarbeit zum einen wünschenswerte Probleminhalte benennen lassen, die die gesellschaftskritische Reichweite von Elternarbeit angeben, und zum andern Ziele formulieren lassen, die wünschenswerte Problemlösungskompetenzen von Familienmitgliedern benennen.

Will man nun die Änderungschancen und -grenzen von Elternarbeit ihm Rahmen der Erarbeitung einer Legitimationsbasis zur Bestimmung dessen, was "erfolgreiche" bzw. "nicht-erfolgreiche" Elternarbeit ist, benennen,

dann scheint es wichtig, einmal nach den grundsätzlichen Änderungschancen der Familienwirklichkeit durch pädagogische Interventionen zu fragen und zum andern, wenn wir diese Frage positiv beantworten können, danach, in welcher Weise Änderungen des Familienalltags sinnvoll theoretisch vorweg bestimmt werden können. Wir können diese beiden Fragen auch genauer formulieren: Dies ist einmal die Frage, wie bedeutsam pädagogische Interventionen eingeschätzt werden können, um diejenigen gesellschaftlichen Objektivationen von Familienmitgliedern zu verändern, die zur Etablierung von Gewalt- und Zwangsverhältnissen beitragen, die aber für die Wirklichkeitskonstruktion der Mitglieder Fraglosigkeitscharakter haben, also zum selbstverständlichen Handlungsorientierungsrepertoire einer bestimmten Alltagswelt gehören. Und dies ist zum andern die Frage, inwieweit die formulierten Problemlösungskompetenzen eine offene Planung und Gestaltung von Elternarbeit ermöglichen können.

1. Die erste Frage impliziert die Frage nach der gesellschaftlichen Reichweite der Wirkung pädagogischen Handelns und damit die Frage nach der Bedeutungsdifferenz zwischen pädagogischen und politischen Veränderungsstrategien.

   Zu diesem Problem haben K. Mollenhauer u. a. [1] den Versuch unternommen zu zeigen, daß pädagogisches sich von politischem Handeln prinzipiell unterscheide und sich nach dieser Differenz die Grenzen und Möglichkeiten pädagogischen Handelns bemessen. Danach entspreche der Strukturunterschied zwischen Erziehungshandeln und politischem Handeln der Differenz zwischen

---

1) K. Mollenhauer, u. a., 1976, S. 9 - 16

Diskurs und Aktion. Sie sagen: "Diskurs: das Problematisieren von Lebenszusammenhängen mit der Unterstellung, daß vernünftige Verständigung und Konsensus möglich sind. Aktion: das unmittelbar verändernde Eingreifen in Lebenswelten und deren institutionelle Bedingungen mit der Unterstellung, daß vernünftige (gerechte) Verständigung und Konsensus aufgrund bestehender Herrschaftsbeziehungen nicht mehr möglich sind. Politisches Handeln steht unter dem Druck praktischer Ziele; der politisch Handelnde trägt - als Erwachsener - das Risiko seines Handelns selbst; er hat es allenfalls anderen Erwachsenen gegenüber zu verantworten, die ihn zur Rede stellen können. Pädagogisches Handeln ist demgegenüber zu postulieren als ein Handeln mit 'gebrochener Intention'; die Intentionen des Erziehenden müssen sich im Lichte der zu interpretierenden Intentionen des Educandus reflektieren." [1] Diese Abgrenzung der beiden Handlungsbereiche ist jedoch keinesfalls befriedigend. Politisches Handeln wird hier als "kollektive Vertretung von Interessen in den Formen des auf Veränderung zielenden Kampfes" [2] beschrieben, eines Kampfes, der von der Unterstellung lebt, daß Verständigung angesichts von Gewaltverhältnissen sinnlos sei. So müßte man wohl mit den Autoren politisches Handeln verstehen als aktionistische Reaktion auf die resignative Wirklichkeitsdeutung, daß Herrschaftsbeziehungen durch das Gespräch nicht zu verändern seien. Für das in pädagogischen Verhältnissen sonst behauptete konstitutive Herrschaftsgefälle [3] und seine Änderung wird die obige Unterstellung von den Autoren ohne Angabe von Gründen nicht gemacht. Man müsse stattdessen pädagogisches "Handeln als ein

---

1) K. Mollenhauer u. a., 1976, S. 15
Die nachfolgende Relativierung dieser Trennung durch den Hinweis, daß man "Politik" auch anders definieren könne, bleibt jedoch folgenlos.

2) a. a. O., S. 16

3) a. a. O., S. 14

Handeln mit 'gebrochener Intention'" "postulieren". Die Analyse dieser behaupteten Differenz zeigt, daß die Autoren pädagogisches Handeln auf einer ideellen Ebene durch Soll-Aussagen beschreiben, während sie politisches Handeln in Ist-Aussagen fassen. So läßt sich die konstruierte Differenz auf die Differenz von "Ist"- und "Soll"-Zuständen reduzieren, die für beide Handlungsbereiche Gültigkeit haben. So tritt eben auch pädagogisches Handeln faktisch als Gewalt in Erscheinung und kann politisches Handeln als Gespräch mit der Intention gemeinsamer Situationsdefinition sinnvoll postuliert werden. Wir meinen daher, daß der Unterschied zwischen beiden Handlungsbereichen nicht wesentlich in der Handlungsstruktur, sondern in ihren unmittelbaren Handlungsfeldern besteht. Während das direkte Handlungsfeld pädagogischer Interventionen die Veränderung der subjektiven Wirklichkeit ist, d. h., der jeweils subjektiv "gewußten" Wirklichkeit, ist das direkte Handlungsfeld politischen Handelns die Veränderung der "objektiven Wirklichkeit", d. h., der in räumlichen, zeitlichen, arbeitsmäßigen und ökonomischen Ausprägungen dem Subjekt jeweils vorgegebenen Faktizität. Als Basistheorem in der Analyse der Alltagswirklichkeit haben wir angenommen, daß jedem handlungsleitenden Denken eine je spezifische gesellschaftliche Wirklichkeit vorgegeben ist und umgekehrt prinzipiell jede gesellschaftliche Objektivation subjektivem Handeln zugänglich ist, daß also objektive und subjektive Wirklichkeit in einem dialektischen Interdependenzverhältnis stehen. Für die Einschätzung der Veränderung von Familieninteraktionen durch pädagogische Interventionen heißt dies folgendes: Da pädagogische Interventionen auf das kommunikative Handeln der Familien-

mitglieder durch die Initiierung von Gesprächen prinzipiell einwirken können, und das subjektive Handeln der Familienmitglieder nicht nur in Abhängigkeit von vorgegebenen Alltagsfaktizitäten, sondern auch als Bedingung für die jeweilige Konstruktion des Familienalltags verstanden werden muß, haben pädagogische Interventionen die Chance, verändernd auf den Familienalltag insgesamt einzuwirken, wenn ihre Intentionen thematische, interpretative und motivationsmäßige Relevanz bei den Familienmitgliedern gewinnen. Umgekehrt haben politische Interventionen Änderungschancen bezüglich einer Neukonstruktion des Familienalltags dann, wenn die Erweiterung von Raum-, Zeit-, Arbeits- und Finanzressourcen neues Handlungspotential der Familienmitglieder freisetzen kann.

Nun kennen wir Familienverhältnisse, in denen aufgrund langdauernder existenzgefährdender räumlicher, zeitlicher, arbeitsmäßiger und finanzieller Verhältnisse pädagogische Interventionen wegen der Ausschließlichkeit existenzsichernder Themen in der Familie keine Relevanz erhalten und umgekehrt die politische Intervention wegen stattgefundener Deprivationsprozesse keine adäquaten Problemlösungskompetenzen bei den Familienmitgliedern freisetzen kann. Dieses für Randgruppenfamilien zutreffende Phänomen macht etwas deutlich, was allgemein für die Initiierung der Änderung von familialen Alltagswirklichkeiten gilt:

Langfristig gesehen kann das Fraglichwerden gesellschaftlicher Objektivationen durch pädagogische Intervention nur dann Erfolg haben, wenn der Alltag einer Familie für die neuen Themen Freiräume läßt und diese in die Plausibilitätsstruktur des Alltags eingebunden, also zu

einem fraglosen Bestandteil der Alltagwirklichkeit werden können. Um dies zu gewährleisten sind familienpädagogische und familienpolitische Anstrengungen in gleichen Maßen notwendig. Die prinzipiell vorhandenen Chancen emanzipatorischer Elternarbeit, den Familienalltag zu humanisieren, erhalten durch eine komplementäre Familienpolitik eine Erweiterung ihrer Wirkungschancen bzw. erhalten im Falle existenzbedrohender Lebensverhältnisse erst durch diese Änderungschancen. [1] Und umgekehrt erhält familienpolitisches Handeln durch komplementäre bildungspolitische Aktivitäten die Möglichkeit im Rahmen von Internalisierungs- und Resozialisierungsprozessen subjektiv relevant für die einzelnen Familienmitglieder zu werden.

Zusammen mit der Behauptung von den prinzipiellen Chancen emanzipatorischer Elternarbeit, den Familienalltag verändern zu können, möchten wir jedoch auf einen Aspekt hinweisen, der uns im Rahmen emanzipatorischer Arbeit sehr wichtig erscheint. Es ist dies die Forderung, daß die Planung der Änderung des Alltags von Familien die für die Familienmitglieder notwendig werdende Neukonstruktion ihres Alltags mitverwantworten muß.

Im Exkurs zur Analyse der Alltagswirklichkeit erläuterten wir bei der Darstellung der Aneignung subjektiver Wirklichkeit die Bedeutung von Wir-Beziehungen mit hoher Erlebnisnähe und -tiefe für die Wirklichkeitssicherung des Einzelnen und verdeutlichten das mit der Initiierung von Teilumwandlungen der Alltagswirklichkeit auftretende Problem, neue Plausibilitätsstrukturen für den Einzelnen zu gewährleisten, um die Integration früherer und

---

1) vgl. zur Notwendigkeit komplementärer Ergänzung von politischen und pädagogischen Interventionen auch: D. Benner, 1973, S. 13 f; G. M. Rückriem, 1970, S. 322

vgl. insbesondere: U. Bronfenbrenner, 1974, S. 127 - 139 und A. Herlt, u. a., 1976, S. 255!

neuer Elemente seiner subjektiven Wirklichkeit zu sichern. Elternarbeit muß daher - so können wir nun sagen - Bedingungen bereitstellen, die das von ihr erzeugte Neukonstruktionsproblem des Alltags einer Familie mit lösen helfen. Dies kann die Bereitstellung von neuen Wir-Beziehungen mit geringem Anonymitätsgrad sein, die zu den geplanten Änderungen adäquate Plausibilitätsstrukturen darstellen. Dieses Integrationsproblem schließt selbstverständlich nicht nur den ethischen Aspekt ein, sondern hat auch Relevanz für die Wirksamkeit von Elternarbeit. Langfristige Änderungen sind daher abhängig von der personalen Intensität des Bildungsprozesses die neue Identifikationsmöglichkeiten schafft, sowie von dem Zustandekommen neuer Bekanntschafts- und Freundschaftsbeziehungen in der Elterngruppe, die möglicherweise über diese hinaus im Alltag bestehen bleiben.[1] In diesem Zusammenhang jedoch kommt es uns darauf an, festzustellen, daß Elternarbeit nicht nur durch faktische Gegebenheiten ihre Grenzen hat, sondern sie sich dort in ihren Änderungsabsichten begrenzen muß, wo sie weder für personale noch für soziale Integrationsstützen Sorge tragen kann. Da Verhaltensmodifikationen bei Eltern nach Konditionierungslernprozessen dies nicht gewährleisten, lehnen wir sie ein weiteresmal als akzeptable Form von Elternarbeit ab.

2. In der Berücksichtigung der genannten Einschränkungen gehen wir von der prinzipiellen Änderungschance von Elternarbeit aus und können uns nun fragen, wie genau emanzipatorische Veränderungen des Familienalltags theoretisch vorweg bestimmt werden können. Die Beantwortung dieser oben gestellten zweiten Frage soll hier

---

1) Wir deuten hier nur das Minimum an organisatorischen und methodischen Bedingungen an, die Elternarbeit bereitstellen sollte. Siehe dazu weiter unten Abschnitt 2. S. 86ff.

mit Hilfe der Ergebnisse der "offenen" Curriculumentwicklung [1] erfolgen. Dabei stützt sich unsere Argumentation auf drei Kriterien, die die Ablehnung einer behavioristischen Formulierung von Verhaltenszielen im Sinne der Beschreibung des Endverhaltens von Eltern notwendig machen. Dies ergibt sich einmal aus der Leitidee emanzipatorischer Elternarbeit, ferner aus der Struktur des Gegenstandes "Familie", auf den sich Elternarbeit bezieht und schließlich aus der Faktizität von Lernsituationen.

In der BRD wurde durch S. B. Robinsohns einflußreiche Schrift "Bildungsreform als Revision des Curriculum", 1967, [2] eine Curriculumforschung und -entwicklung in Gang gesetzt, die gekennzeichnet ist durch das Einlösen der Postulate: aus bestimmten Lebenssituationen eindeutige Qualifikationen abzuleiten, diese durch Lernziele niedrigeren Abstraktionsniveaus operationalisieren und aus diesen so gewonnenen Lernzielketten logisch stringent Inhalte und Methoden ableiten zu können, die ein zuverlässiges Erreichen der Ziele gewährleisten. Die Absicht dieses Vorhabens ist, die Produkte pädagogischer Arbeit bei den Lernenden und ihre Ursachen empirisch exakt erheben zu können. [3]

Die mit dieser Form der Bildungsplanung verbundene Forschung bewertete die exakte und detaillierte Formulierung das Endverhalten der Lernenden sehr hoch, da von der Genauigkeit und Totalität der Verhaltensziele der Nachweis der Einlösung übergreifender Leitideen, die rationelle Entscheidung für Inhalte und Methoden,

---

1) Vgl. insbesondere dazu: H. Brügelmann, 1972a; H. Brügelmann, 1972b,; R. Biermann, 1974; G. Brinkmann, 1974; Chr. Wulf, 1972; H. Vester, 1975; H. Siebert, 1973; H. Siebert, 1974.

2) S. B. Robinsohn, 1967

3) vgl. dazu Chr. Möller, 1969, J. Ziechmann, 1973, u. a.

wie die exakte Evaluation der Ergebnisse des Lernprozesses abhinge. Diese Entwicklung, Verhaltensziele zum Zweck der Legitimation, Konstruktion und Evaluation eines Lernprozesses zu formulieren, fand in der BRD zunächst eine breite Zustimmung. Seit einigen Jahren jedoch gewinnt die im anglo-amerikanischen Sprachraum entwickelte Kritik an der Formulierung "geschlossener" Lernziele (closed objektives) [1] - andere Bezeichnungen sind "instructional objectives" und "behavioral objectives"-und der ihnen zugedachten Funktionen [2] auch in der bundesrepublikanischen Bildungsplanung an Bedeutung.

Diese Kritik an der Formulierung von Verhaltenszielen bzw. der "analytischen Definition" der Leitidee [3] läßt sich für unseren Zusammenhang wie folgt zusammenfassen:

1. Leitideen, die auf selbstbestimmtes, schöpferisches und individuelles Verhalten, also auf divergentes, gerade nicht normgetreues Verhalten zielen, lassen sich nicht durch Verhaltensziele operationalisieren.[4] Diese widersprechen vielmehr: [5]
   a) dem Aspekt der Mündigkeit, da sie dem Lernenden, von außen vorgegeben werden, also einen hohen Fremdbestimmungsgrad im Lernprozeß institutionalisieren;
   b) dem Aspekt der Innovation, da sie Lernen auf bereits Erfundenes beschränken;
   c) dem Aspekt des individuellen Ausdrucks, bzw. der Entstehung subjektiver Lernergebnisse, da sie die Zahl möglicher Verhaltensweisen begrenzen.

2. Leitideen, die die Richtung für situationsspezifisches

---

1) Dieser Begriff stammt nach H. Vester von E. W. Eiser, siehe H. Vester, 1975, S. 883

2) vgl. a. a. O.

3) vgl. H. Brügelmann, 1972b, S. 20

4) siehe dazu H. Vester, 1975, S. 879 ff.; G. Brinkmann, 1974, S. 389 - 395; R. Biermann, 1974, S. 257 - 260

5) vgl. das Folgende: H. Brügelmann, 1972b, S. 21 f.

Verhalten im Rahmen komplexer Interaktionsgefüge angeben, erfordern meist Verhaltensweisen, die entweder nur in bestimmten graduellen Ausprägungen oder nur in einem bestimmten Mischungsverhältnis mit anderen Verhaltensweisen oder nur in Form einer Balance zwischen zwei Extremen der Leitidee adäquat sind. [1] Der angemessene Grad, die angemessene Dosierung und Ausprägung lassen sich jedoch jeweils nur in der aktuellen Situation von den beteiligten Subjekten entscheiden, die die Gesamtheit der Situation erfahren. Verhaltensziele, die eine Aufsplitterung der Leitidee in Teilfertigkeiten darstellen, deren Addition die Einlösung der Leitidee erbringen soll [2], können wegen ihrer Eindimensionalität mehrdimensional erwünschtes Sozialverhalten in seiner situationsadäquaten Ausprägung nicht erfassen. Es ist daher in solchen Fällen die analytische Definition der Leitidee abzulehnen.

Die Leitidee von Elternarbeit, jedes einzelne Familienmitglied darin zu stärken, nach Verhaltensweisen zu suchen, die in seinem Alltag mit den je spezifischen gesellschaftlichen und individuellen Interdependenzen ihm selbst und den anderen mehr Autonomie ermöglichen, zielt auf mündiges, innovatives und individuelles Verhalten, dessen alltägliche situationsbezogene Konkretion eben nur die Familienmitglieder selbst finden können. Die in den Punkten 1. und 2. begründete Ablehnung von Verhaltenszielen ist bezüglich der Operationalisierung der Leitidee emanzipatorischer Elternarbeit zu übernehmen.

---

1) vgl. einen ähnlichen Gedankengang bei H. Brügelmann, 1972b, S. 23 f.

2) H. Brügelmann weist darauf hin, daß dies eine Unterstellung ist, deren Zutreffen meist unbegründet bleibt. Siehe H. Brügelmann, 1972b, S. 24 f.

3. Die analytische Definition einer Leitidee enthält die theoretische Implikation, daß Lernsituationen nach dem Prinzip der Finalität strukturiert seien, das heißt, daß der Einsatz bestimmter Mittel um eines festgesetzten Zieles willen zur Erreichung dieses Zieles führt. Demgegenüber zeigt R. Biermann, daß Lernsituationen, die durch Interaktionen konstituiert werden, ähnlich offener Systeme durch das Prinzip der Äquifinalität, das heißt, durch das Prinzip "der relativen Unabhängigkeit der erreichten Endzustände von den Anfangszuständen" [1] bestimmt sind. Der Grund dafür ist, daß Interaktionsprozesse prinzipiell nicht linear im Sinne von Ursache - Wirkungs- bzw. von Aktion - Reaktionsschemata zu deuten sind, sondern als Rückkoppelungssysteme mit kreisförmigen Prozessen, in denen eine Aktion immer zugleich auch schon reaktive Momente enthält und umgekehrt. [2] Angesichts dieser Einsicht erweist sich die Ablehnung der Planung und Gestaltung von Lernprozessen, die immer durch das Ensemble der Intentionen aller Beteiligten bestimmt sind, durch geschlossene Lernziele als realitätsadäquat. [3]

---

1) R. Biermann, 1974, S. 264

2) siehe dazu P. Watzlawick u. a., 1969, S. 92 - 96

3) R. Cohn formuliert diese Einsicht, wenn sie sagt: "Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da". (R. Cohn, 1975, S. 122)
H. Brügelmann weist darauf hin, daß Verhaltensziele, wenn sie nicht normierende Funktion erhalten, sondern als Stimuli für die Suche nach fruchtbaren Lernsituationen verwendet werden, durchaus eine nützliche Funkt haben können. (Siehe H. Brügelmann, 1972b, S. 31)

Wir stimmen dem zu, meinen aber einschränkend, daß de Aufwand, der mit der Formulierung von Verhaltenszielen verbunden ist bezogen auf Lerngegenstände, die sowohl bei den Lehrenden wie bei den Lernenden wegen ihrer Alltäglichkeit konkret im Bewußtsein repräsentiert sind, sich nicht lohnt.

4. Die analytische Definition einer Leitidee hat den Anspruch, eine umfassende Operationalisierung der Leitidee und eine exakte Grundlage für die Wahl von Inhalten und Methoden zu sein. Zum einen aber ist für die Beurteilung eines Lernerfolgs wegen des Prinzips der Äquifinalität weniger der Anfangs- und Endzustand, sondern vielmehr der Prozeß des Lernens selbst entscheidens, so daß eine Interpretation des Endverhaltens im Sinne der Leitidee ohne die Beurteilung des Lernprozesses nicht möglich ist. [1] Zum andern ist es wegen des fehlenden Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs nicht möglich, aus Zielen Inhalte und Methoden deduzieren zu können [2], so daß diese nur bedingt Kriterien für die zieladäquate Gestaltung des Lernprozesses sind. Die Formulierung von geschlossenen Lernzielen muß daher abgelehnt werden, da sie keine hinreichende Grundlage für die Beurteilung von Lernerfolgen bereitstellt.

Die in den Punkten 3. und 4. begründete Ablehnung einer geschlossenen Lernzielformulierung hat für die Bestimmung von Lernzeilen einer emanzipatorischen Elternarbeit in einem doppelten Sinn Bedeutung:
Die beschriebene Faktizität von Lernsituationen und die damit für die Konstruktion und Evaluation von Lernerfolgen sich ergebenden Konsequenzen gelten auch für Lernsituationen, die Elternarbeit bereitstellt. [3] Wegen des Äquifinalitätsprinzips und der fehlenden Deduktionsmöglichkeiten wird der familiale Alltag der Lernenden zur entscheidenden Grundlage für die Gestaltung und Bewertung der zu initiierenden Lernprozesse. Die Analyse dieses

---

1) siehe auch H. Brügelmann, 1972b), S. 39

2) siehe dazu H. L. Meyer, 1971

3) Die Gültigkeit des Äquifinalitätsprinzips reicht von Massenvorträgen bis zur spontanen Initiativgruppenarbeit.

Alltags ließ uns diesen als ein nach acht Problemfeldern in drei Kommunikationsebenen bezüglich vier Handlungsbereichen differenzierbares Interaktionsfeld beschreiben, das sich je nach den spezifischen Problemlösungen, die eine Familie mit Hilfe ihres Ensembles gesellschaftlicher Objektivationen findet, in dynamischer Nähe und Distanz zu anderen familialen Interaktionsfeldern verhält und dessen Strukturelemente übersummativ und kreisförmig nach dem Äquifinalitätsprinzip verbunden sind. Dieser hohe Interdependenzcharakter familialen Lebens nach innen wie nach außen, macht die Bewertung eines Einzelverhaltens eines Familienmitglieds ohne die Berücksichtigung des Gesamtkontextes, in dem es erfolgt unmöglich. [1] Die Formulierung des Endverhaltens von Lernenden mit Hilfe von geschlossenen Lernzielen impliziert jedoch, daß das Verhalten von Familienmitgliedern aus seinen zeitlichen, räumlichen und sozialen Zusammenhängen herausgelöst werden und als solches ein Maß für den Erfolg von Elternarbeit darstellen könne. Die Analyse des familialen Alltags und seine Berücksichtigung für die Konstruktion und Evaluation von Lernprozessen steht dem fundamental entgegen.

Diese Ablehnung einer analytischen Definition der Leitidee emanzipatorischer Elternarbeit verweist auf ein Dilemma, das H. Kupffer treffend formuliert: "Wir wünschen also eine Emanzipation aus dem freiheitlichen Apparat der Gesellschaft, aber wir können diesen Willen nicht anders artikulieren als mit dem Instrumentarium

---

1) So kann das ablehnende Verhalten einer Mutter gegenüber den anderen Familienmitgliedern im Falle einer jahrzehntelangen Dependenz von diesen als ein Verhalten erscheinen, das beiträgt, etablierte Gewalt aufzubrechen und kann in einem anderen Fall sich als Versuch der Etablierung von Gewalt erweisen.

eben dieser Gesellschaft selbst. Dies führt zu der bitteren Erkenntnis, daß man nicht zwei einander widersprechende Güter zugleich haben kann: ein sicher zu messendes, dauerhaftes Resultat und eine freiheitliche Lebensform."[1] Der Weg aus diesem Dilemma kann nun nicht darin bestehen, das eine Extrem abzulehnen und das andere zu wählen, also jeden Versuch von Zielbestimmung zu unterlassen. H. Brügelmann spricht daher auch davon, daß es bei den zu entwickelnden Curriculaalternativentwürfen nicht darum gehen könne, zur "Beliebigkeit" herkömmlicher Lehr- und Lernformen zurückzukehren, sondern davon, eine "kontrollierte Offenheit" zu praktizieren.[2] G. Brinkmann begrenzt die Funktion geschlossener Planung auf Lernbereiche, "die durch Stringenz logischer Ableitung gekennzeichnet sind", sowie auf das "Erlernen von Techniken, Fähigkeiten und Kenntniszusammenhängen", während er die offene Planung für Bereiche vorzieht, "in die Wertsetzungen einfließen", in denen Widersprüche entdeckt werden sollen, Handlungsziele und -möglichkeiten von den Lernenden selbst gefunden werden sollen.[3] Chr. Wulf schlägt vor, "heuristisches Lernen" durch Zielvorstellungen zu ermöglichen, die er mit E. W. Eisner "expressive objectives" nennt und dieser wie folgt charakterisiert: "Ein 'expressive objective' beschreibt eine pädagogische Begegnung (encounter): Es identifiziert eine Situation, in der Kinder arbeiten sollen, ein Problem, das sie lösen sollen, eine Aufgabe, mit der sie sich befassen sollen; aber es spezifiziert nicht, was sie von dieser Begegnung, Situation, dem Problem oder der Aufgabe lernen sollen. Ein 'expressive objective' lädt Lehrer und Schüler ein, zu erkunden, zu

---

1) H. Kupffer, 1975, S. 12

2) H. Brügelmann, 1972a, S. 107

3) G. Brinkmann, 1974, S. 399 f.

zögern oder sich auf Probleme zu konzentrieren, die besonders interessant oder wichtig für die Erforschung sind.

Das 'expressive objective' soll als ein Thema dienen, um das herum Fertigkeiten und Verstehensweisen ausgedehnt, ausgearbeitet und idiosynkratisch gemacht werden können." [1]

Wir meinen nun, daß die von uns in Form von Verhaltenstendenzen formulierten Ziele emanzipatorischer Elternarbeit [2] den gewünschten Kompromiß zwischen Kontrolle und Freiheit erfüllen: Sie sind einerseits offen, Eltern die Möglichkeit zu geben, die für ihren Familienalltag passenden Problemlösungen selbst zu finden und geben andererseits für acht zentrale Problemfelder familialer Kommunikation die Tendenz für wünschenswertes Verhalten an, dessen Realisierung eine Approximation an die Leitidee von Elternarbeit darstellt.

Bei dem zuletzt unternommenen Antwortversuch auf die Frage, wo die Grenzen der theoretischen Zielbestimmung von Elternarbeit liegen, ist bei der Kritik an der Operationalisierung der Leitidee durch Verhaltensziele deutlich geworden, daß die Beurteilung des Lernprozesses für die Bewertung des Erfolgs eine entscheidende Rolle spielt. Diese Beziehung weist auf den Implikationszusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden hin, dessen konsequente Beachtung verschiedene Autoren auch dazu führt, eine Operationalisierung der Leitidee nicht ausschließlich über Zielformulierungen vorzunehmen, sondern diese noch auf andere Dimensionen zu erweitern. So schlägt H. Brügelmann vor, Themen (Inhalte, Probleme, Aufgaben),

---

1) E. W. Eisner, Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum, in: AERA, Nr. 3, Chicago, 1969, S. 15 - 16, zit. nach Chr. Wulf, 1972, S. 23

2) siehe unten Seite 67ff.

"Bedingungen von Lernsituationen" (die Art, wie gelernt wird) und "Merkmale der Lehrerrolle" (Informationsspender vs. Gruppendynamiker) als zusätzliche Kriterien für die Einlösung der Leitidee zu verwenden. [1] An anderer Stelle weist er darauf hin, daß Inhalte und Methoden, also die beiden Elemente, die den Lernprozeß im wesentlichen beschreiben, nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt ihrer Angemessenheit als Mittel zur Erreichung von Zielen betrachtet werden sollten. Vielmehr gehe es darum Inhalte und Methoden selbst als Elemente der Leitidee zu begreifen und sie dann unter dem Gesichtspunkt ihrer "Stimmigkeit" im Verhältnis zur Leitidee zu bewerten. [2]

Diese Sichtweise möglicher Operationalisierungen der Leitidee bringt unseres Erachtens eine entscheidende Erweiterung hinsichtlich der theoretischen Bestimmung dessen, was erfolgreiche bzw. nicht-erfolgreiche Elternarbeit ist. Denn es ist nun möglich, über den hermeneutischen Erweis der Stimmigkeit von Inhalten und Methoden, die Leitidee emanzipatorischer Elternarbeit genauer zu bestimmen. Das oben formulierte Dilemma, über notwendig offene Zielformulierungen die Bestimmung des Erfolgs bzw. Nicht-Erfolgs von Elternarbeit ebenso ein Stück offen lassen zu müssen, läßt sich über die Definition von Inhalten und Methoden als Teile der Leitidee eingrenzen. Die Ausführungen zur methodischen Gestaltung emanzipatorischer Elternarbeit werden daher nicht in erster Linie unter dem Gesichtspunkt ihrer möglichen Produkteffektivität, sondern vielmehr hinsichtlich ihrer

---

1) H. Brügelmann, 1972b, S. 30 und 32

2) H. Brügelmann, 1972a, S. 103 f.
Auch Chr. Wulf setzt sich dafür ein, Lernprozesse als Teil der Lernziele zu definieren. (Chr. Wulf, 1972, S. 16)

Stimmigkeit im Verhältnis zu der über den Gegenstand emanzipatorischer Elternarbeit materialisierten Leitidee notwendig.

2. Zur methodischen Gestaltung emanzipatorischer Elternarbeit

Wenn wir im Folgenden nach Kriterien für die methodische Gestaltung von Elternarbeit fragen und die TZI als eine mögliche Konkretion der erarbeiteten Kriterien darstellen, dann darf an dieser Stelle nicht unterlassen werden, darauf hinzuweisen, daß ein für die theoretische Begründung emanzipatorischer Elternarbeit wichtiger Bereich nämlich die kritische Erörterung von Organisationsformen, nicht ausgeführt wird. Dies wird an anderer Stelle geschehen. [1)]

Diese Zurückstellung organisatorischer Überlegungen bedeutet jedoch nicht, daß wir diese im Verhältnis zu methodischen Fragestellungen als sekundär einschätzen. Vielmehr scheint es evident zu sein, daß organisatorische und methodische Arrangements sich in ihren Wirkungen bezüglich der Leitidee ergänzen bzw. abschwächen. Die immer wieder beklagten Probleme, daß große Teile der Bevölkerung insbesondere aus der Gruppe der Arbeiter und niederen Angestellten, sowie die Gruppe der Väter von den Bildungsangeboten kaum erreicht werden, [2)] daß stadtteilbezogene Wirkungen, die zu einer Intensivierung interfamilialer Kontakte führen könnten, bisher nur vereinzelt erzielt werden, [3)] werden eher durch organisatorische Konzepte und weniger durch methodische Überlegungen behoben wer-

---

1) Im Forschungsprojekt "Die Effektivität ausgewählter Methoden und Organisationsformen einer emanzipatorischen Elternarbeit", finanziert durch das Land NRW unt Leitung von Prof. Dr. Dr. S. Keil, werden zusammen mit Dipl.-Päd. W. Papenberg Effektivitätsüberlegungen zur Organisation von Elternarbeit vom Autor mitangestellt.

2) Lernen, Familie zu leben, o. J., S. 29 ff; K. Schieman 1976, S. 37 f; C. Meinike, u. a., 1976, S 14; Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), 1975, S. 109 f.

3) H. J. Beiteneicher, 1976

den können. [1]

Nach ersten Überlegungen lassen sich Organisationsformen in der Elternarbeit aufgrund der folgenden Kriterien typisieren:

a) Zeitliche Formen:
- Einzelveranstaltung (1 BE) [2]
- Kurs (10 - 30 BE: 2/3 BE je Woche)
- Kompaktveranstaltung (2 - 5 Tage)
- Kombinationsformen aus (2) und (3)

b) Räumliche Formen:
- überregional
- regional
- lokal
- Kombinationsformen aus (1), (2) und (3)

c) Verwaltungsformen:
- hohe Fremdverwaltung
- niedrige Fremdverwaltung
- niedrige Selbstverwaltung
- hohe Selbstverwaltung

d) Teilnahmeformen:
- Elternteil
- Elternpaar
- Ganze Familie

e) Lernform (lernen am Modell):
- Möglichkeit nicht vorhanden
- Möglichkeit vorhanden

Bestimmte Kombinationen von a), b), c), d) und e) ergeben typische Organisationsformen von Elternarbeit. Die bisherigen persönlichen Erfahrungen des Verfassers [3]

---

1) Eine Vielfalt unterschiedlichster praktizierter Organisationsformen in der Elternarbeit wird dargestellt in: Elternbildung, Neuer Rundbrief, H. 2/3, Berlin, 1976

2) BE = "Bildungseinheit" nach dem Erwachsenenbildungsgesetz von NRW

3) Der Verfasser konnte Erfahrungen sammeln mit Eltern in Kursarbeit über 10 Wochen, wie in Wochenkompaktseminaren mit ganzen Familien.

wie ausgewählte Praxisberichte [1] scheinen es nahezulegen, daß die bisher noch vereinzelt angebotene Form der Familienkompaktseminare im Rahmen des Bildungsurlaubs mit ganzen Familien [2] die im Rahmen unserer Überlegungen adäquateste Organisationsform ist, den Familienalltag zum Gegenstand des Gesprächs werden zu lassen [3] gegenüber der seit einigen Jahren größere Verbreitung findenden Form der wöchentlichen Kursarbeit mit einzelnen Eltern [4] und sowieso gegenüber den verschiedenen Einzelveranstaltungsangeboten. Insofern möchten wir programmatisch diese kurzen Überlegungen zur Organisierung von Elternarbeit mit folgender Vermutung abschließen [5]:

Die von uns im Anschluß begründete methodische Gestaltung von Elternarbeit wird in ihrer Wirkung von Organisationsformen optimal ergänzt, die folgenden Kriterien ent-

---

1) U. Geißner, M. Lewkowicz, 1975; J. Twenhöven, 1976; H. Heinemann, 1976

2) Das im Rahmen des Bildungsurlaubs angebotene Modell von B. Schmitt-Wenkebach in Form der Umlage des Bildungsurlaubs auf einzelne Tage zur turnusmäßigen Mitarbeit von Eltern im Kindergarten scheint eher die Professionalisierung von Eltern voranzutreiben als eine Hilfe für die humane Gestaltung von Familienleben zu geben. (Schmitt-Wenkebach, 1973, S. 146 ff.)

3) siehe auch U. Geißner, M. Lewkowicz, 1975, S. 11

4) Lernen, Familie zu leben, o. J., S. 26 ff.; bag - informationen, 1976, S. 5 f.; Haase-Schur, 1976, S. 1 J. Velthof, 1976, S. 40 ff.; G. Habelitz, H. Kaselitz 1976, S. 56; K. Wahl, 1973a, S. 27

5) siehe dazu insbesondere den kritischen Beitrag von G. Brand, 1976, "Lebenslang belehrt und entmündigt? Zur Problematik einer Verschulung und Institutionalisierung von Elternbildung".

sprechen:

- Wechsel von Kurs- und Kompaktveranstaltungen
- lokaler oder regionaler Einzugsbereich der Teilnehmer
- hohe Selbstverwaltung der Teilnehmer bezüglich der Zusammenarbeit
- Teilnahme ganzer Familien
- Möglichkeit für Eltern, am Erziehermodell zu lernen, vorhanden.

Die im folgenden Kapitel entwickelten Kriterien zur methodischen Gestaltung von Elternarbeit können teilweise auch als Grundlage organisatorischer Entscheidungen dienen. Diese Kriterien haben die Funktion Entscheidungen für die Gestaltung von Elternarbeit bezüglich deren Stimmigkeit mit der Leitidee zu begründen. Elternarbeit ist also in diesem Sinne dann effektiv, wenn sie Lernprozesse initiiert, die jenen Kriterien entsprechen oder anders gesagt: Elternarbeit ist nur dann in einem emanzipatorischen Sinne effektiv, wenn die methodischen Arrangements nicht nur zu gewünschten Effekten [1] führen, sondern selbst als die Leitidee von Elternarbeit repräsentierende Effekte betrachtet werden können. [2]

2.1 Methodische Grundprinzipien von Elternarbeit

Seit einigen Jahren haben die verschiedenen Stellungnahmen zur methodischen Gestaltung von Elternarbeit Konsens in der Forderung, mit Eltern in Kleingruppen zu

---

1) siehe oben S. 49f. und 67ff.

2) H. Brügelmann, 1972a, S. 100: Der Autor kennzeichnet die Funktion der Methoden im Zusammenhang mit der Darstellung des englischen Curriculumprojekts "Humanities Project" als "operationalisierte Formen der Leitidee".

arbeiten. [1] Dabei sind zwei allgemeine Begründungszusammenhänge leitend. Zum einen soll durch eine hohe Selbstaktivität der Eltern in Gruppen die Vermittlung von allgemeinen Ergebnissen der Sozialwissenschaften insbesondere zu Erziehungsfragen mit der je persönlichen Erziehungssituation der Eltern ermöglicht werden. [2] Zum andern übernimmt man aus der neueren Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung das Postulat der Selbstbestimmung und Selbstverwantwortung der Lernenden für die Begründung der Arbeit mit Eltern in Gruppen. [4] Charakteristisch für alle bisherigen methodischen Entscheidungen jedoch ist, daß sie über die Diskussion von Wissenselementen in der Gruppe eine Veränderung von Einstellungen und letztlich des Verhaltens des Einzelnen erwarten. Exemplarisch für die späteren Begründungen formuliert W. Bäuerle diesen Zusammenhang, wenn er sagt: "Wir verstehen unter Elterngruppenarbeit die nicht-programmierte Zusammenarbeit einer Gruppe von Eltern mit dem Ziel, das pädagogische Wissen und Verständnis, die pädagogische Einstellung und Haltung und schließlich das konkrete erzieherische Verhalten jedes einzelnen Gruppenmitglieds positiv zu verändern." [5] Aufgrund dieses spe-

---

1) W. Bäuerle, 1971, S. 135 - 147, 154 - 192; W. Bäuerle 1973, S. 94 f.; R. Stange, 1971, S. 76; Bundesministe für Jugend, Familie und Gesundheit, 1975, S. 111 f.; E. Niehuis, 1975, S. 343; U. Geißner, M. Lewkowicz, 1975, S. 19 - 34; L. Kerstiens, 1976, S. 132 - 137; G. Strunk, 1971, S. 88; G. Strunk, 1976

2) siehe W. Bäuerle, 1971, S. 154, 170, 176; E. Niehuis, 1975, S. 343

3) H. Siebert, 1972, S. 90 ff.; H. Siebert, 1974, S. 113 E. Prokop, K. A. Geißler, 1974, S. 26 - 50, 62 - 76; H. Vogt, 1976, S. 56 - 85 , 131 - 141

4) U. Geißner, M. Lewkowicz, 1975, S. 21

5) W. Bäuerle, 1971, S. 154

zifischen Zielkriteriums, das ein unbegründetes Modell der Verhaltenssteuerung durch Wissen und Einstellungen impliziert, [1] setzt sich W. Bäuerle für die unterschiedlichsten Formen der Gruppenarbeit mit Eltern ein: "gelenkte Elterngruppe", "nicht-gelenkte Elterngruppe" und in ausführlicher Darstellung "Elternarbeit nach dem Verfahren des Entainement mental", einer Gruppenarbeitsform mit hoher Steuerung. [2] An anderer Stelle nennt W. Bäuerle gleichrangig nebeneinander die in ihrer Zielsetzung unterschiedlichsten Gruppenkonzepte, die der Elternarbeit "zur Verfügung"stünden. [3] Während W. Bäuerle den Versuch einer methodischen Differenzierung unternahm, belassen es andere Autoren bei der allgemeinen Vorstellung des Gruppengesprächs mit Eltern. Diese geringe Klarheit in methodischen Vorstellungen steht in Zusammenhang mit den bisherigen Begründungszusammenhängen, die wegen ihrer Allgemeinheit und Unzulänglichkeit nicht hinreichend sind, um spezifische Entscheidungen für die Gestaltung von Elternarbeit treffen zu können.

Aus unseren bisherigen Überlegungen zu den Zielen und dem Gegenstand von Elternarbeit ergeben sich Prinzipien der methodischen Gestaltung. Diese können durch allgemeine methodische Kriterien differenziert werden. Wir unternehmen damit einen Versuch, für die Elternarbeit ein methodisches Kriterienraster zu entwickeln, das einen systematischen Bezug zur Leitidee emanzipatorischer Elternarbeit hat und für spezifische methodische Entscheidungen geeignet ist. So ergeben sich zunächst folgende Prinzi-

---

1) siehe dazu Kap. 3.1, Seite 130ff.

2) W. Bäuerle, 1971, S. 155 - 170, 173 - 192

3) Der Autor nennt u. a. soziale Gruppenarbeit, die Nichtdirektive Methode nach R. Tausch, familientherapeutische Methoden und das Sensitivity Training. (W. Bäuerle, 1973), S. 95

pien und die ihnen zugeordneten Kriterien:

1. Der thematische Bezug der Elternarbeit ist die familiale Alltagswelt der Eltern. [1]

   Dieses Prinzip impliziert folgende methodischen Kriterien:

   Elternarbeit ist dadurch gekennzeichnet, daß

   1.1 thematisch gearbeitet wird (Themabezug);

   1.2 komplexe Probleme zur Lösung anstehen (Lösung (komplexer Probleme) [2]

   Die Komplexität der Themen ergibt sich aus drei Gründen:

   - Familial-private Alltagsprobleme haben eine hol Permeabilität mit gesellschaftlich-öffentlichen Wirklichkeiten. [3]
   - Die alltägliche Familienwirklichkeit ist in sich selbst ein hochkomplexes System, in dem Einzelaspekte immer nur in ihrem Bezug zum Gesamtfeld verstanden werden können. [4]
   - Interaktive Probleme implizieren unter anderem aufgrund ihrer äquifinalen Struktur keine eindeutigen Lösungen. [5]

   1.3 ein direkter Bezug zu Teilbereichen der gesellschaftlichen Wirklichkeit permanent gegeben ist (Gesellschaftsbezug);

   1.4 die Beteiligung der Eltern an der inhaltlichen Bestimmung des Lernprozesses konstitutiv ist (Inhaltliche Mitbestimmung);

---

2) vgl. auch K. Wahl, 1973b, S. 308: "Elternarbeit hätt die Verzahnung der Situation der Kinder mit der der Erwachsenen aufzudecken." und an gleicher Stelle: "Elternarbeit muß an aktuellen Problemen in der Lebe welt der Eltern und ihrer Kinder ansetzen."

1) siehe oben S. 81

3) siehe oben S. 49

4) siehe oben S. 62ff.

5) siehe oben S. 64

1.5 die im praktischen Lebensvollzug vorhandene Einheit von Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln bezüglich des familialen Lebens auch im Lernprozeß der Eltern zu gewährleisten ist (Ganzheitlichkeit des Lernprozesses) [1], das heißt, ein ganzheitlicher Umgang anzustreben ist mit

- der Balance von Nähe und Distanz,
- der Erweiterung von Erfahrungsgrenzen nach außen und nach innen,
- dem Einbringen und Akzeptieren von Erfahrungsautorität,
- der Balance von Arbeitsteiligkeit,
- dem Darstellen und Überprüfen von Selbst- und Fremdbildern,
- der Abstimmung von Zeitschemata und Interaktionsmustern auf individuelle Prozesse,
- dem sich Beteiligen an Kohäsion fördernden Aktivitäten,
- dem Durchsetzen und Zurückstellen eigener thematischer Relevanzen.

1.6 die den Lernprozeß bestimmenden Inhalte einen hohen Konkretionsgrad bezüglich der Alltagspraxis der Teilnehmer haben (Konkrete Inhalte).[2]

---

1) vgl. auch G. Strunk, 1976, S. 111: "Hier geht es weder allein um die Übermittlung von Informationen über Familien- und Erziehungsprobleme, noch geht es allein um Training von Verhalten. Bleiben Autonomie und Kompetenz in ihrer Verschränkung umfassende Leitlinien dieser Bildungsarbeit, dann müssen auch die unterschiedlichen Lern dimensionen (kognitiv, affektiv und sozial/pragmatisch) im Prozeß des Lernens miteinander vermittelt werden und bleiben. Der so gegebenen und festzuhaltenden Komplexität der hier erforderlichen Lernprozesse entspricht die Komplexität der Lebenssituation, in der und aus der heraus gehandelt werden muß. Da diese Lebenssituation in der Familie von dem Umfeld, in dem die Familie und die Familienmitglieder (Eltern) leben, nicht isoliert werden kann und das Lernen zur Bewältigung dieser Situation Hilfestellung leisten soll, folgt daraus, daß handlungsbezogenes Reflektieren und Hilfe für reflektiertes Handeln für konkrete Situationen didaktische Grundlinien für die Anlage von Lernangeboten zu sein haben."

2) Die "Abstraktionsproblematik" in der "institutionalisierten Elternbildung" wird damit reduziert. (Siehe dazu E. Niehuis, 1975, S. 344 f.)

2. Elternarbeit ist in der Planung ihrer Handlungsziele prinzipiell offen. [1)]

   Daraus ergeben sich die Kriterien, daß

   2.1 Lernprozesse der Teilnehmer und Leiter Suchbewegungen gleichen, um individuelle, situationsangemessene Veränderungsmöglichkeiten in den fragwürdigen Bereichen des Familienalltags zu finden (Prozesse des Suchens);

   2.2 der aufgrund subjektiv thematischer, interpretativer und motivationsmäßiger Relevanzen verschiedene Zugang von Eltern zur Lösung von Alltagsproblemen für Leiter und Teilnehmer sichtbar wird und so als ein den Lernprozeß steuerndes Moment wirksam wird (Steuerung durch Individualität) [2)]

3. Elternarbeit initiiert nach dem emanzipatorischen Interesse der substantiellen Vernunft Teilumwandlungen subjektiver Wirklichkeit von Eltern, deren Fraglosigkeitscharakter nicht Bestand hat. [3)]

   Folglich ist Elternarbeit daran gebunden, daß

   3.1 für die Suche nach Problemlösungen Werte der "humanen Vernunft" leitend sind (Wertbestimmtheit) [4)];

   3.2 die Intentionalität und Organisierung der Lernprozesse durch ausgebildete Mitarbeiter gewährleistet ist (Leitungsnotwendigkeit) [5)].

---

1) siehe oben S. 78ff.

2) siehe oben S. 42ff.

3) siehe oben S. 50

4) siehe oben S. 10ff.

5) Emanzipatorische Elternarbeit unterscheidet sich dahe von "informeller Elternbildung", die durch "unkontrol lierte Sozialisationsprozesse" gekennzeichnet sei. (v E. Niehuis, 1975, S. 345)
Sie unterscheidet sich jedoch aufgrund der Berücksich tigung des Kriteriums 1.4 auch von denjenigen Formen institutionellen Elternbildung, in denen die Autorit problematik im organisierten Lernprozeß durch Leiter entsteht, die die Teilnehmer als Personen betrachten, "für die gedacht und geplant werden muß" (A. Franz u. 1974, S. 185).

4. Elternarbeit verantwortet die Bereitstellung neuer Plausibilitätsstrukturen für die Eltern. [1]
Dieses Prinzip bedeutet methodisch, daß Elternarbeit für Eltern neue Wir-Beziehungen ermöglicht,
4.1 die mit hoher Wahrscheinlichkeit für den Einzelnen wiederherstellbar und erlangbar sind (Relative Kontinuität der Beziehungen);
4.2 die aufgrund hoher Erlebnisnähe und -tiefe in Ihr-Beziehungen mit nur geringem Anonymitätsgrad verwandelt werden und daher zur Ausbildung eines festen neuen Sinnes für soziale Beziehungen führen, der von der Struktur der Unmittelbarkeit und Mittelbarkeit relativ unabhängig wird (Prozesse des Bestimmens).

Zunächst können wir aufgrund zwei dieser Kriterien die Arbeit mit Eltern in Gruppen als grundsätzliche Methodenentscheidung begründen. Denn die Kriterien 2.1 (Prozesse des Suchens) und 4.2 (Prozesse des Bestimmens) entsprechen den Leistungsvorteilen, die die Gruppe gegenüber dem Einzelnen habe, wie P. R. Hofstätter, 1971, referiert. Übertragen wir die bei P. R. Hofstätter wiedergegebenen einschlägigen Ergebnisse auf unser Problem, dann ergibt sich folgendes:

1. Es bestehe ein Vorteil für Gruppen bei Leistungen vom Typ des Suchens. [2] Das bedeutet: Für das Finden von für den Einzelnen als nicht eindeutig für richtig oder falsch zu beurteilenden Lösungen eines Problems ist die Gruppe gegenüber dem Einzelnen wegen des sogenannten Fehlerausgleichs in den Schätzurteilen im Vorteil. Das Zustandekommen dieses Vorteils aber sei unter anderem an eine Bedingung geknüpft, nämlich daran, daß die Urteile fällenden Einzelpersonen in der Gruppe "Kenner" des Problems sind und daher in jedem Falle

---

1) siehe oben S. 41f. und 75f.

2) P. R. Hofstätter, 1971, S. 32 - 37

ihre Urteile im Durchschnitt eher für "richtig" als für "falsch" angenommen werden können. [1] Übertragen wir dieses Phänomen auf die Lösung von Problemen in der Elternarbeit, dann zeigt sich, daß es für die zur Diskussion stehenden familialen Alltagsprobleme wegen ihrer strukturellen und situativen Besonderheiten keine eindeutigen Lösungen gibt und die Eltern in einer Elterngruppe, in der Bereiche ihrer Alltagswelt zum Thema werden, die besten "Kenner" der von ihnen aufgeworfenen Problemstellungen sind. Somit kann dieser prinzipielle Leistungsvorteil der Gruppe für Elterngruppen als relevant angenommen werden. Dies dürfte mit umso größerer Gültigkeit zutreffen, wenn die von den Eltern in der Gruppe repräsentierten Alltagswelten sich relativ ähnlich sind und daher jeder ein Stück weit auch der "Kenner" des anderen bezüglich dessen Situation sein kann.

Die relative Homogenität der familialen Alltagswelten kann daher als Kriterium für die Konstituierung einer Elterngruppe gelten. [2]

2. Es bestehe ein Vorteil für Gruppen bei Leistungen vom Typ des Bestimmens. [3] Das bedeutet: Für Problembereiche, die nur durch Behauptungen geklärt werden können, für deren Klärung es weder beweisbare noch widerlegbare Behauptungen gibt, sei die soziale Einigung einer Gruppe der angemessenste und zugleich das Verhalten stabilisierendste Weg. Die Bedingung aber für das Entstehen solcher Problemklärungen, die normativen Charakter erlange können, sei eine relativ hohe Kohäsion der Gruppe. Dieser Leistungsvorteil der Gruppe ist für den Erfolg einer

---

1) P. R. Hofstätter, 1971, S. 32 - 37

2) Die Berücksichtigung dieses Kriteriums gilt insbesondere für organisatorische Entscheidungen bezüglich der Ermöglichung gezielter Einladungen von Eltern.

3) P. R. Hofstätter, 1971, S. 64 - 73

Elternarbeit konstitutiv, die bisherige fraglich werdende Bestimmungsleistungen der Bezugsgruppen der Eltern im Alltag durch die Gewährleistung neuer Plausibilitätsstrukturen ersetzen muß. Zu betonen ist jedoch in diesem Zusammenhang, daß Elterngruppen Verhaltensänderungen nur durch Gruppendiskussionen erreichen, an deren Ende auch wirklich eine Bestimmungsleistung steht, also der sich abzeichnende Konsens der Mitglieder verbalisiert wird. [1)]

Abgeleitet aus der Grundbedingung für das Zustandekommen dieses Leistungsvorteils der Gruppe, können alle die Kohäsion der Elterngruppe fördernden Variablen als weitere Merkmale erfolgreicher Elterngruppen genannt werden.

In Abwandlung der bei R. Mucchielli, 1972, genannten Kohäsionsindikatoren [2)] können wir sagen, daß die Kohäsion einer Elterngruppe dann hoch ist, wenn unter anderem

- die Eltern Möglichkeiten der gegenseitigen Bekanntschaft haben,
- ein Klima des Vertrauens entsteht,
- die Eltern sich mit den Gruppenzielen identifizieren
- und individuelle Interessen befriedigen können.

Bei der bisherigen und weiteren Verwendung des Begriffs der "Gruppe" als Konkretion zweier Methodenkriterien von Elternarbeit schließen wir uns der umfassenden Definition G. Hörmanns, 1976, an, die auch P. R. Hofstätters Verständnis [3)] miteinschließt. Als konstituierende Grundmomente und Merkmalskombinationen, die die spezifische

---

1) siehe dazu D. Krech u. a., 1962, S. 228 ff.

2) R. Mucchielli, 1972, S. 42 f.

3) P. R. Hofstätter, 1971, S. 21 - 28

Eigenart einer Gruppe ausmachen, nennt er: "Hierzu behört ein zwischen den Gruppenmitgliedern bestehender Interaktionsprozeß und ein Netzwerk von Wechselbeziehungen, in die potentiell alle infolge der persönlichen Übe schaubarkeit der Gruppe für jeden einzelnen sowie des Charakters der Beziehungen von Angesicht zu Angesicht (face-to-face interaktion) eintreten können, ferner relative Dauer, Teilhabe an gemeinsamen Zielen, ein Satz von steuernden und regulierenden Gruppennormen, Standard und Maßstäben mit entsprechenden Sanktionsmöglichkeiten; Kohäsion bzw. Kohärenz der Gruppenmitglieder, die sich in einem mehr oder weniger ausgeprägten Wir-Bewußtsein durch Abbau sozialer Binnendistanzen und Intensivierung sozialer Außendistanzen entwickeln; schließlich interne Differenzierung der Gruppe durch Rollenverteilung und Binnengliederung, Strukturierung des Kommunikationsnetzes und endlich eine Organisierung der Tätigkeiten sowohl auf sachlicher wie sozialer Ebene". [1]

Wenn wir für eine Spezifikation der Elterngruppenarbeit die oben genannten weiteren Kriterien beachten, dann entsteht zunächst folgende Schwierigkeit:
Ein Teil der Kriterien, 1.1 (Themabezug), 1.2 (Lösung komplexer Probleme), 1.3 (Gesellschaftsbezug), 1.4 (Inhaltliche Mitbestimmung) und 1.6 (Konkrete Inhalte), kennzeichnet Elterngruppenarbeit als thematisch-problembezogene Arbeit. Damit scheinen Elterngruppen den Charakter von "Arbeitskreisen" zu haben, in denen die Teilnehm im gemeinsamen Gespräch in der Orientierung an der Sachproblematik vornehmlich rational beansprucht sind. [2]
Ein anderer Teil der Kriterien, 1.5 (Ganzheitlichkeit

---

1) G. Hörmann, 1976, S. 100

2) H. Tietgens, 1967, S. 54 ff.

des Lernprozesses), 2.2 (Steuerung durch Individualität), 4.1 (Relative Kontinuität der Beziehungen) und Kohäsion förderndes Verhalten, kennzeichnet Elterngruppen als individuums- und gruppenprozeßbezogene Arbeit. Ausgehend von diesen Merkmalen erhalten Elterngruppen den Charakter von "Trainings-Gruppen", in denen die Teilnehmer hinsichtlich ihres Sozialverhaltens für die Gruppenbildung, -erhaltung und -auflösung vor allem emotional gefordert werden. [1] Die hier angedeutete Schwierigkeit braucht unserer Meinung nach nicht zu bestehen, wenn die seit T. Brocher, 1967, in der BRD geübte und in Fachkreisen inzwischen überfällige Kritik an der Arbeitsweise von ausschließlich sachorientierten Lerngruppen von Erwachsenen wie die seit K. Horn, 1969, im Zusammenhang mit der Übertragung relevanter Einsichten der "kritischen Theorie" für die Analyse von Bildungsprozessen sich inzwischen etablierte Kritik an "gruppendynamischer"Arbeit [2] aufeinander bezogen werden, um daraus methodische Konsequenzen zu ziehen.

Da beide Kritikansätze hinreichend ausformuliert sind, möchten wir mit Hilfe einer systematisierend-zusammenfassenden Darstellung der jeweils vorgetragenen kritischen Argumente die methodische Spezifikation von Elterngruppenarbeit weiterführen.

---

1) O. W. Schulte-Herbrüggen, 1975, Sp. 433 f.

2) Der Begriff "Gruppendynamik" wird für drei verschiedene Phänomene verwendet. Er bezeichnet 1. "die dynamischen Handlungsabläufe und sozialen Interaktionen in Gruppen" (M. L. Bödiker, W. Lange, 1975, S. 10), 2. einen Forschungsbereich, "der Wissen über die Natur von Gruppen, über ihre Entwicklungsgesetze und über das Interdependenzverhältnis zwischen einzelnen Menschen, zu anderen Gruppen und zu größeren Institutionen bereitstellen soll" (K. Spangenberg, 1970, S. 9 f.) und 3. eine Reihe von Techniken und Methoden, die "zum Sichtbarmachen von .. Prozessen für die Beteiligten, zur Erfassung oder zur Steuerung von Gruppenverhalten " dienen (J. Fritz, 1974, S. 26). Sinnvoll verwandt wird der Begriff unserer Meinung nach nur mit der ersten Bedeutung.

B. Ernsperger, 1973, stellt in seinem Versuch, ein didaktisches Modell für die Erwachsenenbildung zu entwickeln, das die Gesamtrealität von Lernprozessen Erwachsener in Gruppen zu berücksichtigen beansprucht, die Kritik an Arbeitsgruppen zusammenfassend dar. Aufgrund einer Übersicht über die verschiedenen Faktorenstrukturmodelle zur Erklärung der Dynamik von Gruppen [1] und der Zusammenstellung verschiedener "Kategorisierungsvarianten zur Beschreibung bzw. Analyse unterscheidbarer interpersonaler Prozesse" [2] benennt er drei grundlegende "Feldkräfte", die die Dynamik des Lernfeldes bestimmen. Dies sei die "'intrapersonale' Dynamik" des Einzelnen, die "interpersonale Dynamik" der Gruppenmitglieder und die "lernorganisatorisch-didaktische Dynamik". [3] Eine einseitige rationale Orientierung, die "die den rationalen Aneignungsprozeß begleitenden emotionalen Beziehungs- und Erlebnisprozesse dem Zufall überlassen" [4], erzeuge

---

1) B. Ernsperger übernimmt letztlich die bei Hare, A. P., Handbook of Small Group Research, New York, 1962, dargestellten Wirkfaktoren für die Gruppendynamik: 1. Persönlichkeit der Mitglieder, 2. Soziale Merkmale der Mitglieder, 3. Größe der Gruppe, 4. Aufgabe bzw. Ziel der Gruppe, 5. Kommunikationsstruktur der Gruppe, 6. Führungs- und Machtstruktur. (B. Ernsperger, 1973, S. 78 - 80)

2) B. Ernsperger bezieht sich auf die bei T. Brocher psychoanalytisch orientierte Unterscheidung der Gruppendynamik in zwei Ebenen: "die erkennbare Dynamik des Verhaltens der einzelnen Gruppenmitglieder zueinander und dem Gruppenleiter gegenüber, die häufig mit den Entwicklungsstadien des Menschen verglichen wird, ist die zunächst an der Oberfläche unmittelbar spürbare Seite. Die unausgesprochenen Erwartungen, Befürchtungen und Hoffnungen, die das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder unbewußt determinieren, stellen die zweite Ebene dar" (T. Brocher, 1967, S. 30). Er differenziert die "erste Ebene" unter anderem nach der in der Human-Relations-Bewegung getroffenen Unterscheidung von "formellen" und "informellen" Strukturen (B. Ernsperger, 1973, S. 82 f.)

3) B. Ernsperger, 1973, S. 84

4) a. a. O., S. 98

Störfaktoren im Lernprozeß, die zum einen "primär aus der 'intrapersonalen' Dynamik gespeist sind" und zum andern als von der "interpersonalen Dynamik" der Gruppe ausgehend betrachtet werden könnten. "Indem allein die Verfügbarkeit der 'Lernsachen' zählt, wird die Beziehungsdynamik 'erledigt', also auch nicht mehr kontrollierbar und deshalb zum Störfaktor." [1] Als innerindividuelle Störfaktoren nennt B. Ernsperger von aus früheren Lernerfahrungen mitgebrachte Vorurteile, Präferenzen, affektive Widerstände, ferner die Unterdrückung von Reaktions- und Aktionsabsichten Einzelner, die sich in der Verkehrung von "'selbstgewollter' Zurückhaltung oder als Aggression gegen das vermeintliche Objekt, dem die Verhinderung zugeschrieben wird", richten und schließlich weitere Abwehrmechanismen wie "Projektion von inneren Konflikten" und "Verleugnung". [2] Beispielhaft für Störfaktoren die von strukturellen Bedingungen der Gruppe ausgehen, nennt er unter anderem das Rivalisieren um Tüchtigkeits- und Beliebtheitspositionen, sowie das Entstehen von Minderwertigkeitsgefühlen aus sich in der Lerngruppe festgefügten Herrschafts- bzw. Abhängigkeitsverhältnissen der Mitglieder untereinander. [3] Erst die Berücksichtigung und Anerkennung der im Rahmen des Lerngeschehens aktivierten Affekte im Lernprozeß mache diese für die Gruppe verfügbar, verstehbar und bearbeitbar, und könne die mit ihnen sonst verbundenen Lernstörungen, die einem verhaltenswirksamen Lernen Erwachsener im Wege stehen, auflösen. [4]

K. Horn, 1969, leitete die gesellschaftskritische Analyse der im Rahmen von "Kleingruppentechniken" [5] be-

---

1) B. Ernsperger, 1973, S. 88
2) a. a. O., S. 87 - 90
3) a. a. O., S. 90 - 96
4) a. a. O., S. 108
5) K. Horn, 1972, S. 7

haupteten Ermöglichung der Veränderung des Sozialverhaltens Erwachsener bezüglich der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse ein, die dann von W. Gierc, 1970, und 1972, Chr. Ohm, 1973, und anderen aufgenommen wurde. G. Hörmann, 1976, kritisiert diese Ansätze hinsichtlich deren Vernachlässigung der prinzipiell gültigen Beibehaltung der "dialektisch-widersprüchlichen Einheit und Verschränkung von Produktionskräften und Produktionsverhältnissen" [1] und versucht auf der Grundlage einer "marxistischen Theorie der Gruppe" [2], wie sie von E. Hahn, 1965, vorgestellt wurde, zu zeigen, aufgrund welcher theoretischer Grundannahmen und deren praktischen Arbeitsprinzipien die seit K. Lewin, 1948, (sozialpsychologische Richtung) und J. L. Moreno, 1959, (psychoanalytische Orientierung) in unterschiedlichsten Schulen sich ausformende Idee der Nutzbarmachung der dynamischen Kräfte der Gruppe für die Innovation gesellschaftlichen Lebens einer ideologischen Selbsttäuschung unterliegt. G. Hörmann bezieht in seine Überlegungen "gruppendynamische Selbsterfahrungstrainings", "Konzepte gruppendynamischer Laboratorien", die Human-Potential-Bewegung, das "Organisationstraining", "Spontane Experimentier- und Initiativgruppen" als verschiedene Entwicklungen einer sich auf sozialpsychologische Theorien berufenden Arbeit ein jenachdem, ob sie mehr auf individuumzentriertes [3] bzw. gruppenzentriertes Sensitivity ausgerichtet ist, sowie das "Psychodrama" und die "Soziometrische Bewegung", als deren Begründer J. L. Moreno anzusehen ist. [4] Die Selbsttäuschung be-

---

1) G. Hörmann, 1976, S. 267 - 284

2) a. a. O., S. 312 - 318

3) Hier unterscheidet G. Hörmann noch zwischen Gruppenarbeitsformen, deren Schwerpunkt auf "verbaler Kommunikation" oder auf "non-verbaler Aktion" (Erfahrungsgruppen der Human-Potential-Bewegung) liegt. (G. Hörmann, 1976, S. 453)

4) G. Hörmann, 1976, S. 410 - 656. Einen kurzen systematisierten Überblick über "Gruppenarbeitskonzepte und -methoden" gibt O. W. Schulte-Herbrüggen, 1975. Einen Versuch, die Breite bisheriger Entwicklungen von "gruppendynamischen Trainingsformen" zu erfassen, haben M. L. Bödiker, W. Lange, 1975, unternommen.

stehe darin, daß statt der durch Gruppenprozesse angestrebten Veränderung sozialer Verhältnisse die verschiedenen Ausformungen der "praktischen Gruppendynamik" dazu beitrügen, den gesellschaftlichen status quo durch eine "konstruktive Entstörung der in funktionellen Teilzusammenhängen registrierten Realität" [1] zu stabilisieren. Die Gründe für diese ideologische Selbsttäuschung liegen nach G. Hörmann in einem verkürzten Verständnis des Verhältnisses von Gruppe und Gesellschaft, das die Unmittelbarkeit der Gruppe gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen annimmt und Arbeitsprinzipien für die Gruppenarbeit begründet, die Lernprozesse erzeugen, die wegen der Abspaltung inhaltlich-gesellschaftlicher Fragen für die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse folgenlos bleiben. Demgegenüber sei daran festzuhalten, daß "die Gruppe nicht unabhängig von den grundlegenden gesellschaftlichen Beziehungen, wie sie im Begriff der ökonomischen Gesellschaftsformation als zentraler Kategorie angesprochen sind, begriffen werden" kann. [2] Umgekehrt jedoch "liefe es .. auf eine mechanistische Vorstellung hinaus, die so begriffene Gesellschaft als Ganzes ihren Erscheinungsformen (z. B. Gruppen, Z. d. V.) gegenüberstellen und zu verselbständigen". [3] Insofern komme es mit E. Hahn darauf an, jegliche unverbundene Gegenüberstellung von Gruppe und Gesellschaft, Verhalten und Verhältnissen zu vermeiden, "denn einerseits sind soziale Verhältnisse, die ständig aus dem Verhalten der Individuen hervorgehen, 'objektiviertes, geronnenes Ver-

---

1) I. Stäuble, Politischer Ursprung und politische Funktionen der pragmatischen Sozialpsychologie, in: H. Nolte, I. Stäuble, Zur Kritik der Sozialpsychologie, München, 1972, S. 40, zit. nach G. Hörmann, 1976, S. 333 f.

2) G. Hörmann, 1976, S. 314

3) a. a. O., S. 314

halten', andererseits ist infolge der entscheidenen Determinationskraft der materiellen gesellschaftlichen Verhältnisse 'das Verhalten als Realität und Realisierung der Verhältnisse (zu) bezeichnen' ... . In der dialektischen Einheit von Verhältnissen und Verhalten erst läßt sich ein angemessenes Verständnis der Sozialform Gruppe gewinnen: 'Das lebendige wirkliche Verhalten bestimmter Gruppen und Individuen ist seinem sozialen Wesen nach nur zu verstehen als die Bewegung, die Erscheinungsform der Verhältnisse. Zugleich ist es jedoch reicher als diese, es bringt die Summe der jeweiligen individuellen, unmittelbaren, konkreten Bestimmungsfaktoren zum Ausdruck, es entsteht als Resultat der Wechselwirkung einer Vielzahl besonderer und einzelner Faktoren'". [1]

In der Übernahme dieser theoretischen Grundlage [2] kann unseres Erachtens die mit großen Aufwand betriebene Kritik [3] an den praktischen Folgen einer verkürzten Gruppentheorie auf die Kritik der folgenden drei Merkmale, die insbesondere die Trainingsgruppe beschreiben [4], reduzier

---

1) G. Hörmann, 1976, S. 318

2) Die dialektische Bezogenheit von Verhalten und Verhältnissen, d. h. von individuellem Verhalten und Gruppenverhältnissen, von Gruppenverhalten und gesellschaftlichen Verhältnissen, und umgekehrt, ist eine soziologische Grundannahme alltagsweltlicher Wirklichkeitsanalyse. (Siehe oben, S.26ff.)

3) Es ist äußerst unbefriedigend, daß G. Hörmann trotz der ca. 900 Seiten seiner Arbeit an keiner für uns ersichtlichen Stelle konstruktive Vorschläge zur Veränderung "gruppendynamischer Praxis" auf der Grundlage einer kritischen Gruppentheorie entwickelt, die über allgemeine Hoffnungen hinausgehen. (Siehe dazu z. B. G. Hörmann, 1976, S. 758 f. und S. 763 f.)

4) Da die theoretische Beschreibung und die praktische Durchführung sich hoch unterscheiden können, stellen wir folgendes fest: Je mehr die nachfolgend genannten Merkmale für die Durchführung und Konzeption von Gruppenarbeit zutreffen, desto gültiger ist die mit ihnen verbundene Kritik.

werden:
Dies ist einmal das sogenannte "Hier-und-Jetzt"-Prinzip, das heißt, die gegenwartsbezogene Erlebnisverarbeitung, an der alle Gruppenmitglieder ungehindert durch Informationsvorsprünge, die aus Erfahrungen außerhalb der Gruppe kommen könnten, teilhaben. [1] Durch dieses Prinzip findet eine ausschließliche Binnenorientierung der Gruppenmitglieder statt, die zu einer "Enthistorisierung" [2] des Gruppenlebens führt.

Die selbstverständliche Einheit bei der Erschließung des Sinns von Situationen, die gemachte Erfahrungen voraussetzt und weitere Erfahrung antizipiert, [3] wird durch die geforderte Orientierung auf die bloße Gegenwart aufgehoben. Dadurch begibt sich die Gruppenarbeit der Möglichkeit, aber auch der Notwendigkeit, die Vielfältigkeit, von der die Erfahrung einer Person im Alltag bestimmt ist, für die gemeinsame Gruppenreflexion leitend werden zu lassen. "Erst die 'exemplarische' Vermittlung von 'Privatem' und 'Öffentlichem', erst die Distanz zu den individuellen Interessen und das damit ermöglichte Aufdecken der gesellschaftlich-historischen Komponenten des 'Privaten' eröffnet die Dimension des politischen Handelns in emanzipatorischem Interesse, welches das 'Private' mit umschließt." [4]
Es ist deutlich, daß insbesondere dieses Arbeitsprinzip die Reflexion des Gruppengeschehens von den gesellschaftlichen Verhältnissen isoliert, die durch das Verhalten der Einzelnen in der Gruppeninteraktion wirken.

Dies ist ferner als Folge des "Hier- und-Jetzt"-Prinzips

---

1) A. M. Däumling, 1974, S. 90 f.
2) G. Hörmann, 1976, S. 513
3) siehe oben, S. 31
4) W. Giere, 1972, S. 383

die "relative U strukturiertheit" [1] der Gruppensituation aufgrund der Themenlosigkeit der Kommunikation. A. M. Däumling kennzeichnet die "Trainingsgruppe" als "nicht themengebunden", als eine Gruppe, in der die Entstehung von Gesprächsproblemen auf die Interaktion der Gruppe selbst beschränkt bleibt und die Gruppenleitung ausschließlich auf Personen und den Gruppenprozeß nicht jedoch auf Themen bezogen ist. [2] Die "Planlosigkeit" [3] der Trainingsgruppe, die durch das Fehlen von inhaltsbezogenen Aufgaben entsteht, bedingt eine "Formalisierung der Gruppenintentionen, die ihren Ausdruck in abstrakten und inhaltsleeren Zielen finden. [4]

Dies ist schließlich der "Vorrang des Emotionalen vor dem Rationalen" [5]. So gebe es "mehr emotionale als rationale Probleme", sei die "personale Offenheit primär" gegenüber "sachlicher Aufgeschlossenheit" und herrsche "überwiegend emotionales Engagement" vor. [6] Diese ausschließliche Betonung der Gefühlskomponente bedeutet eine "Enttheoretisierung" [7] des Gruppengesprächs und führt, da Gefühle im Alltag nie von Handlungsinhalten unabhängig sind, ebenso wie die Beschränkung thematischer Relevanzen auf Interaktionsprozesse und die Eingrenzung der Erfahrung auf die unmittelbare Gegenwart zur Isolierung der Gruppenarbeit von der alltäglichen sozialen Erfahrung der Teilnehmer.

Somit berauben sich alle Formen von Gruppenarbeit, die nach diesen drei Prinzipien arbeiten der Möglichkeit, Lernprozesse zu initiieren, die die Veränderung änderung

---

1) A. M. Däumling, u. a., 1974, S. 84 ff.
2) a. a. O., S. 62 - 64
3) Chr. Ohm, 1973, S. 100
4) G. Hörmann, 1976, S. 513
5) Chr. Ohm, 1973, S. 101
6) A. M. Däumling u. a., 1974, S. 62 - 65
7) G. Hörmann, 1976, S. 513

würdiger Verhältnisse ermöglichen, da sie "Verhalten" und "Verhältnisse" im Lernprozeß selbst voneinander isolieren.

Wenn wir nun die Ergebnisse der Kritik an "Arbeitsgruppen" und der Kritik an "Sensitivity-Trainings" miteinander vergleichen, dann scheinen sich folgende Entsprechungen zu ergeben: Während die Arbeitsgruppe die Rationalität überbetont, sich ausschließlich an vorgegebenen Themen orientiert und die Bearbeitung dieser Themen nur im Hinblick auf das "Dort-und-Dann" zu bearbeiten versteht, überbetonen die verschiedenen Formen des "Sensitivity-Trainings" die Emotionalität über, sind ausschließlich an gruppen- und individuumsbezogenen Themen orientiert und sind an das "Hier-und-Jetzt" gebunden. Um die negativen Konsequenzen bei einer Einseitigkeit in den drei methodischen Bereichen zu vermeiden, können wir die beiden oben genannten Kriterienclu̇ster [1] nun nicht nur nicht als miteinander vereinbar bezeichnen, sondern an ihrer für emanzipatorische Elterngruppenarbeit aufeinander notwendigen Bezogenheit festhalten. Diese Zusammenbindung gelingt der Elterngruppenarbeit dann, wenn sie methodisch

- die Balance von Rationalität und Emotionalität,
- die Balance von "Alltagsthematik" und "Gruppenthematik" sowie
- die Balance einer "Dort-und-Dann"- und "Hier-und-Jetzt"-Orientierung beachtet.

Diese drei Kriterien weisen auf die von B. Ernsperger genannten drei "Feldkräfte" in der Gruppenarbeit hin, die sich dann lernfördernd auswirken, wenn keine von

---

1) siehe oben S. 98f.

ihnen die Gesamtdynamik des Gruppenlernprozesses dominierend bestimmt und sie für sich selbst balanciert sind: das Individuum mit seiner "intrapersonalen Dynamik", in der Balance von Rationalität und Emotionalität, die "lernorganisatorisch-didaktische Dynamik" in der Balance von "Alltagsthematik" und "Gruppenthematik" und die "interpersonale Dynamik" der Gruppe, in der Balance ihrer gleichmäßigen Relevanz für das "Hier-und-Jetzt"-Leben und für die "Dort-und-Dann"-Realität der Gruppenmitglieder.

Entscheidungen für methodische Arrangements von Elternarbeit bemessen sich daran, inwieweit diese die Elterngruppe als eine Gruppe gestalten können, die in der Balance von thematisch-problembezogener, individuumsbezogener und gruppenprozeßbezogener Orientierung unter Berücksichtigung der balancierten Eigendynamik dieser drei "Feldkräfte" die Lösung komplexer Probleme aus der familialen Alltagswelt der Eltern nach den Werten der humanen Vernunft anstrebt.

Nach dieser grundlegenden Charakterisierung der Gruppenarbeit mit Eltern möchten wir mit P. R. Hofstätter, 1971, bezüglich des Wirksamwerdens der oben ausgeführten beiden Leistungsvorteile der Gruppe drei zunächst sehr allgemeine aber entscheidende Grundbedingungen nennen, die die reale Aufeinanderbezogenheit von thematischen, individuellen und gruppalen Orientierungen verdeutlichen

Dies ist einmal die sogenannte "Kommunikationsbedingung", das heißt, die Tatsache, daß die Gruppenteilnehmer sich ihre Problemlösungsphantasien auch tatsächlich mitteilen. Dies ist ferner die sogenannte "Akzeptierungsbedingung", das heißt, das Zustandekommen einer wechselseitigen Annahme von diskutierten Problemlösungen. Dies ist schließ

lich die "Unabhängigkeitsbedingung", das heißt, das Beibehalten einer relativen Selbständigkeit jedes Einzelnen bei der gemeinsamen Suche nach Lösungen. [1)]

So plausibel diese drei Grundbedingungen sind, so schwierig ist es, sie methodisch zur Wirkung kommen zu lassen. Dem Austausch über die mit einer hohen Ich-Nähe und damit einem hohen Grad an Intimität und Privatheit verbundenen familialen Alltagsfragen steht die relative Anonymität der einzelnen Gruppenmitglieder gerade zu Beginn der Elterngruppe entgegen. Dem Akzeptieren von Problemlösungen, die von den bisherigen eigenen abweichen, steht die selbstverständliche Gültigkeit bisheriger Relevanzstrukturen entgegen. Dem vorläufigen Beibehalten eigener Problemlösungsvorstellungen und dem damit verbundenen Eintreten von inhaltlichen und personalen Differenzen steht der Wunsch nach Schmerz- und Konfliktvermeidung, der sich schnell zur Gruppennorm entwickeln kann, entgegen.

Für die wirksame Gestaltung von Elterngruppenarbeit können wir daher sagen: Alle methodischen Arrangements, die das Bekanntwerden der Eltern miteinander fördern und das Akzeptieren neuer Problemlösungen für die Eltern auf der Grundlage der gleichzeitigen Stärkung ihrer Unabhängigkeit ermöglichen, können als Gestaltungselemente bezeichnet werden, die die prinzipiellen Leistungsvorteile der Gruppe zur Wirkung bringen.

Da es in Elterngruppen darum geht, komplexe Probleme wirksam zu bearbeiten, läßt sich für zwei der genannten Grundbedingungen für das Zustandekommen des Leistungsvorteils der Gruppe, nämlich für die "Kommunikationsbe-

---

1) vgl. P. R. Hofstätter, 1971, S. 177 - 180

dingung" und die "Unabhängigkeitsbedingung", eine weitere methodische Differenzierung und Verdeutlichung vornehmen.

Bezüglich der Verdeutlichung der Kommunkationsbedingung scheint uns eine bei P. R. Hofstätter referierte Einsicht bedeutsam, daß sich für die Lösung komplexer Probleme ein deutlicher Vorteil für "dezentralisierte Strukturen" in der Gruppe ergebe und die Zufriedenheit der Teilnehmer bezüglich der Problemlösung größer sei als in "zentralisierten Strukturen". [1] Mit D. Harshbarger, 1971, können diese Ergebnisse zunächst insofern bestätigt werden, als auch nach ihm dezentralisierte Interaktionsstrukturen zu größerer Zufriedenheit der Teilnehmer führten. Für das Eintreten einer größeren Angemessenheit von Lösungen für komplexe Probleme komme es nach D. Harshbarger jedoch ausschließlich auf die Dezentralität der Entscheidungsstrukturen an. [2]

Es korrelieren also positiv dezentralisierte Interaktionsstrukturen mit hoher Zufriedenheit der Teilnehmer bezüglich der Problemlösung und dezentralisierte Entscheidungsstrukturen mit hoher Angemessenheit der Problemlösung. In der Elterngruppenarbeit ist daher nicht nur die Verwirklichung dezentralisierter Kommunikationsstrukturen, das heißt, die möglichst gleichmäßige Gesprächsbeteiligung aller Gruppenteilnehmer entscheidend, sondern ebenso die Tatsache, daß Problemlösungen nicht durch "einsame" Lösungsvorschläge einer als Meinungsführer akzeptierten Person zustande kommen. Die Zurück-

---

1) P. R. Hofstätter meint mit "dezentralisierter Struktu
eine Gruppe, die durch die Struktur des "Kreises" und
der "Vollstruktur, in der jeder mit jedem Kontakt auf
nehmen kann", gekennzeichnet ist gegenüber den beiden
anderen Strukturtypisieren der "Kette" und des "Stern
für "zentralisierte Kommunikationsnetze". (Siehe P. R
Hofstätter, 1971, S. 170 - 172)

2) D. Harshbarger, 1971, S. 60 ff.

haltung gegenüber von durch Dominanzgefälle in der Gruppe entstandene Problemlösungen gebietet sich daher nicht nur aufgrund der Ablehnung von Fremdbestimmungstendenzen in der Gruppe, sondern wegen des begründeten Vorbehalts ihrer Sachangemessenheit, das heißt, ihrer Alltagsrealitätsangemessenheit. Die Beachtung dieser Einsicht ist angesichts eines weiteren Ergebnisses von D. Harshbarger besonders zu betonen. Er konnte zeigen, daß Gruppenmitglieder mit dezentralisierten Entscheidungsstrukturen sich in ihrer Effektivität viel weniger hoch einschätzen als Gruppenmitglieder mit zentralisierten Strukturen. [1] Das in der Elternarbeit beobachtete Phänomen, daß Eltern zentralisierte Formen für Problemlösungsentscheidungen bevorzugen, [2] scheint mit den von D. Harshbarger erhobenen Gruppenselbstbildern bezüglich effektiver Arbeitsformen übereinzustimmen. Die umgekehrte richtige Einsicht in die Realität wirksamer Gruppenarbeit aber erfordert insbesondere vom Gruppenleiter, den Gruppenprozeß so zu steuern, daß möglichst viele Teilnehmer an den Problemlösungsprozessen beteiligt sind, also jeder Einzelne mit seinen Potenzen und Interessen die thematische Dynamik mitträgt.

Bezüglich der Verdeutlichung der "Unabhängigkeitsbedingung" greifen wir auf Ergebnisse bei G. Dormann, 1974, und A. Svensson, 1971, zurück. Danach können wir für Elterngruppen die folgenden Überlegungen anschließen:

Das Lösen komplexer Probleme in Gruppen bedeutet für jeden Einzelnen, daß er sich nicht nur auf ein neues Thema, sondern auch auf neue Weisen des Zugangs zum

---

1) D. Harshbarger, 1971, S. 60 f.

2) vgl. dazu G. Strunk, 1976, S. 118 - 120

Thema, wie es andere Gruppenmitglieder tun, einläßt. Dies aber heißt, daß er sich entweder auf ein Stück neue Abhängigkeit zu anderen einläßt und damit seine bisher in anderen Beziehungen gewonnene Autonomie gefährdet oder er den anderen seine Ablehnung mitteilt und damit die gewünschte Gemeinsamkeit mit den anderen in Frage stellt. Dieses Fraglichwerden-Lassen der bisher selbstverständlichen Balance von Autonomie und Abhängigkeit zu anderen vertrauten Menschen bezüglich eines Themas oder wir können auch sagen, das Fraglichwerden-Lassen von im Alltag gegründeten Plausibilitätsstrukturen, erfordert von jedem einzelnen die Fähigkeit eine, wie G. Dormann sagt, "Identitätskrise" zu wagen, um auf der Basis einer neuen Autonomie angesichts neuer Abhängigkeiten gemeinsam Problemlösungswege zu suchen.[1] Je stärker nun gerade in Anfangsphasen der Gruppenarbeit die independenten Kräfte jedes einzelnen durch methodische Hilfen gestärkt werden, das heißt, diejenigen Fähigkeiten die ihn über Außenbezüge relativ frei verfügen lassen, desto eher kann jeder Einzelne sich probeweise auf neue Abhängigkeiten im thematisch gebundenen Gespräch einlassen und letztlich die Gruppe eine Struktur der Interdependenz gewinnen,[2] die die psychosoziale Grundlage für sachangemessene Problemlösungen darstellt.

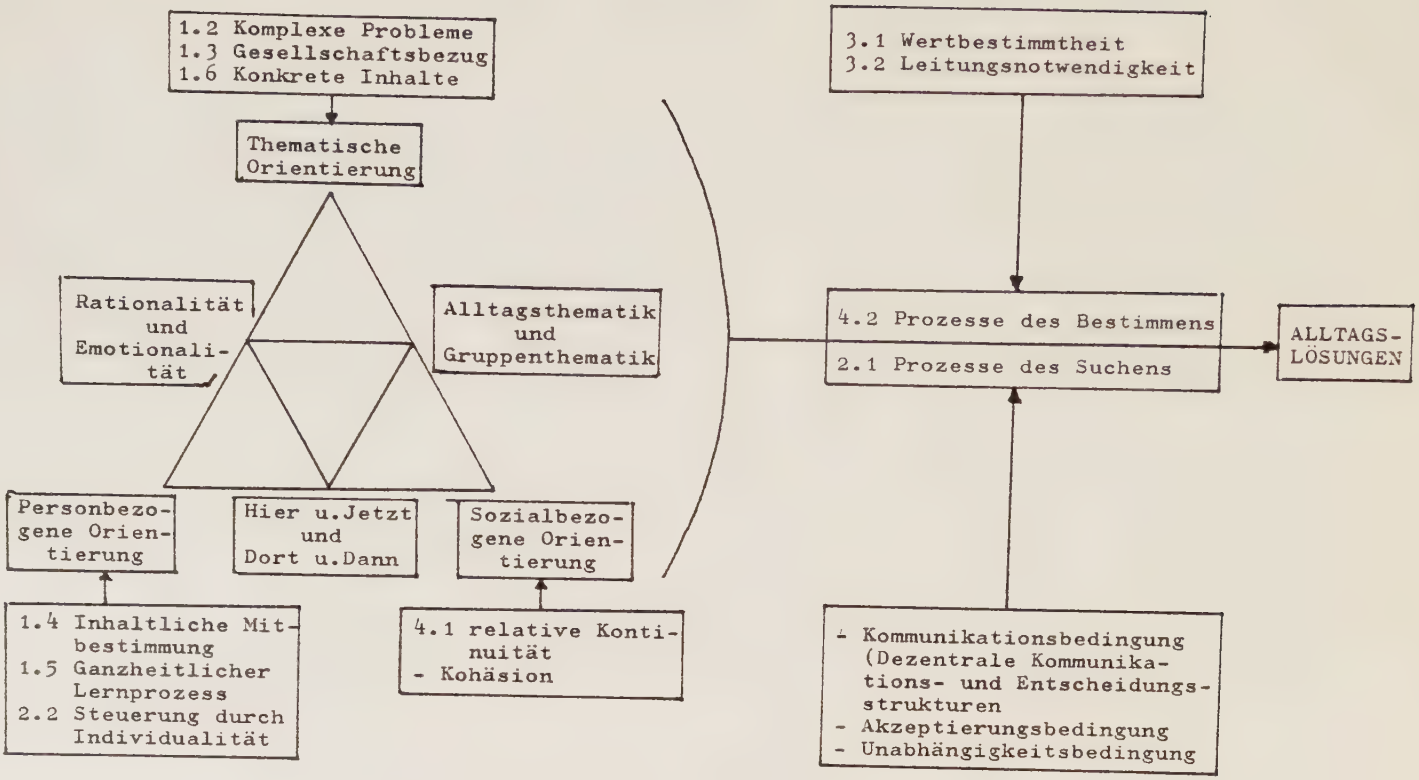
Gerade die letzten Ausführungen mögen nochmals auf die Notwendigkeit der Organisierung von Lernprozessen aufmerksam machen, die die Balance der thematischen, individuellen und gruppalen Dynamik beachten muß, wenn Elternarbeit das Leitziel, die Ermöglichung von Autonomie in der Interdependenz der Familienmitglieder in ihrer Alltagswelt, zu realisieren anstrebt.

---

1) vgl. G. Dormann, 1974, S. 211

2) A. Svensson spricht davon, daß für eine integrative Entwicklung der Gruppe "einzelne independente" entscheidenden Anteil haben. (vgl. A. Svensson, 1971, S. 219, 227)

Schema: Methodenkriterien für eine wirksame Elternarbeit



2.2 Die TZI als Konkretion der methodischen Grundprinzipien von Elternarbeit

In einem Überblick über Gruppenarbeitskonzepte kennen wir zur Zeit außer der von R. Cohn entwickelten Themenzentrierten Interaktion kein weiteres Konzept, das die genannten Methodenkriterien integrieren kann. In der Darstellung der Grundannahmen und der wesentlichen methodischen Elemente können wir diesen Nachweis führen. Dabei scheint zum gegenwärtigen Stand die methodisch-differenzierende Ausformulierung der TZI hinter den vielfältigen praktischen Erfahrungen nachzustehen, die in den letzten Jahren auch in der BRD in den durch die verschiedenen W.I.L.L. (Work Institute for Living Learning) Institute organisierten Aus- und Fortbildungsseminare gesammelt werden.

Entscheidend für das Vorverständnis des Konzepts scheint die von R. Cohn nach den ersten Publikationen relativ frühzeitig vorgenommene Veränderung der Bezeichnung. Während sie anfangs von der "Themenzentrierten interaktionellen Methode" oder auch "TIM" sprach, korrigiert sie diese Bezeichnung in "Themenzentriertes interaktionelles System" (TZI) mit der Begründung, daß die frühere Bezeichnung dazu verleiten könne, "den Aspekt der 'Einstellung und Haltung'; die dem System innewohnt, zu übersehen" [1]. K. Vopel hat ebenso, um Mißverständnissen vorzubeugen, auf den gleichen Umstand hingewiesen und spricht von der "Themenzentrierten Interaktion" (TZI). Er begründet diese Sprachregelung bezeichnenderweise so: "Der Terminus 'Methode' ist insofern unglücklich, weil er die Illusion eines technokratischen

---

1) R. Cohn, 1975, S. 120, Anm.

Gebrauchs von Prinzipien des Gruppenleitens u. U. nahelegen kann. Die TZI ist jedoch ebenso eine Methode des Gruppenleitens, wie eine menschliche Haltung." [1] Diese kurze Vorbemerkung macht deutlich, daß die Begründerin und ihr nahestehende Interpreten sich gegen ein technizistisches Verständnis wehren und einer subjektiven Verarbeitung der Grundannahmen des Konzepts hohe Bedeutung beimessen.

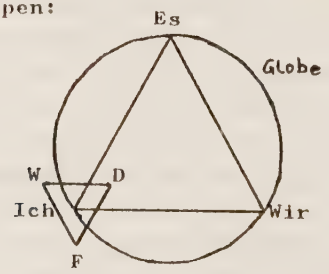
Als Grundannahmen der TZI können folgende gelten:

1. Der Mensch ist "eine Einheit aus Wahrnehmung, Gefühlen und Denken, seine psycho-somatische Existenz integriert Vergangenheit und Zukunft im einzelnen bedeutungsvollen Augenblick" [2]. So könnten Menschen zwar Tatsachen und Zusammenhänge mit dem Denken allein erfassen, sinnvolles Lernen jedoch betreffe "den ganzen Menschen als psycho-somatisches - daher gefühlsbetontes und sinnliches - Wesen" [3]. In Abgrenzung aber auch gegen eine Überbetonung der Emotionalität sagt R. Cohn treffend: "Das Verächtlichmachen von Wissen und Denken ist nicht weniger destruktiv als das Herabschauen auf Gefühle und Sensitivität." [4] Lernsituationen werden daher für den Einzelnen dann relevant, wenn seine emotionalen und rationalen Personanteile zum Ausdruck kommen können und wenn die Gegenwärtigkeit der Lernsituation im Hinblick auf die Zukünftigkeit des Lernenden und unter Berücksichtigung seiner Vergangenheit gestaltet wird. In Berücksichtigung der Ganzheitlichkeit menschlicher Existenz kann "lebendiges Lernen" [5] entstehen, das Hauptanliegen themenzentrierter Interaktion.

---

1) K. Vopel, 1973, Anm. 1
2) K. Vopel, 1972, S. 6
3) R. Cohn, 1975, S. 120
4) a. a. O., S. 102
5) a. a. O., S. 111 f.

2. "Jede Gruppeninteraktion enthält drei Faktoren, die man sich bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks vorstellen könnte: 1. Das Ich, die Persönlichkeit; 2. das Wir, die Gruppe; 3. das Es, das Thema. Dieses Dreieck ist eingebettet in eine Kugel, die die Umgebung darstellt, in welcher sich die interaktionelle Gruppe trifft. Diese Umgebung besteht aus Zeit, Ort und deren historischen, sozialen und teleologischen Gegebenheiten." [1] Die dynamische Balance zwischen den Anforderungen und Bedürfnissen des Einzelnen (Ich) der Gruppe (Wir) und des Themas (Es) zu gewinnen, ist die immer wieder neu zu erfüllende Aufgabe in der Lerngruppe. Nimmt man die erste Grundannahme, der "Ganzheitlichkeit" menschlicher Existenz als Voraussetzung für diese Annahme, dann erweitert sich dieses Grundmodell dahingehend, daß die Balance der psychosozialen Funktionen von Wahrnehmen, Denken und Fühlen bei jedem Einzelnen die Voraussetzung für eine gelingende Balance des Ich-Wir-Es-Kräftefeldes ist. [2] Danach ergibt sich folgendes Interaktionsschema für Lerngruppen:



Globe = Gesamtheit aller subjektiv und objektiv relevanten räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturen

W = Wahrnehmen

D = Denken

F = Fühlen

---

1) R. Cohn, 1975, S. 113 f. (Die unterstrichenen Worte sind im Original kursiv gedruckt)

2) Diese Anregung verdanke ich F. Krukenberg (Dortmund) und Prof. Dr. Dr. S. Keil (Dortmund).

3. Der Mensch lebt mit dem "Paradox der Freiheit in Bedingtheit", das heißt, "freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen". "Er ist darum autonom und interdependent" zugleich. Da die Autonomie mit dem Bewußtsein der Interdependenz menschlicher Existenz wachse, ist die "Erweiterung dieser Grenzen .. möglich". [1] Autonomie sei daher auch nicht Autismus, sondern verantwortungsvolle Partnerschaft [2] und Interdependenz "das Eingehen sozialer Bindungen bei gleichzeitiger persönlicher Selbständigkeit" [3]. Nur aufgrund wechselseitiger Interpretation können beide Begriffe adäquat verstanden werden. "Autonomie und Interdependenz" ist so Ausdruck der Realität und Idealität menschlicher Existenz zugleich. [4]

---

1) R. Cohn, 1975, S. 120

2) a. a. O., S. 98

3) K. W. Vopel, 1972, S. 6

4) Wir stimmen mit K. Vopels Ansicht, daß "Autonomie und Interdependenz" keine Soll-Werte darstellen, sondern die Realität menschlicher Existenz beschreiben (siehe K. W. Vopel, 1972, S. 6 und ders., 1973, S. 101), daher nur bedingt überein: Es ist zutreffend, daß "Autonomie und Interdependenz" menschliche Realität erfassen, da selbst in extremen Situationen individueller Abhängigkeit im Falle der Freiheitsberaubung durch totale Institutionen der Mensch Formen der Bewahrung von Identität entwickelt (siehe L. Krappmann, 1973, S. 81) und in extremen Situationen des Nichtzustandekommens sozialer Bestätigung der Mensch nicht lebensfähig ist (siehe D. Claessens, 1967, S. 67 - 86). "Autonomie und Interdependenz" sind jedoch ebenso "Soll-Werte" menschlichen Lebens, da die unterschiedlichsten Formen von einseitig psychisch bzw. gesellschaftlich erzwungener Selbst- und Fremdbezogenheit Realität sind, deren Einseitigkeit am Maßstab von "Autonomie und Interdependenz" zu beurteilen ist.

4. "Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend." [1] Mit dieser allgemeinen Umschreibung bezeichnet R. Cohn die Wertgrundlage der TZI, die ihre Konkretion in der Organisierung von Lernprozessen findet, die sowohl in ihrem Prozeß wie in ihren Zielen an der "Achtung vor dem menschlichen Wesen in seiner Autonomie und Interdependenz" bewertet werden. Insofern seien TZI-Gruppen in einem doppelten Sinne nicht "leitlos": TZI lebe einmal von "der Anerkennung leitender Werte", die sich aus den "psychoanalytischen, soziologischen und gruppendynamischen Erfahrungen" über menschliches Leben in Verbindung mit jüdisch-christlichen und humanistischen Traditionen [3] ergeben. Zum andern beruhten TZI-Gruppen auf der "Notwendigkeit gut ausgebildeter Gruppenleiter" [4]

Auf diesen Grundannahmen beruhen die methodischen Elemente der TZI, die sich unter anderem in der Nennung von Interaktionspostulaten und Interaktionshilfsregeln, in der Beschreibung von Aufgaben und Verhaltensdispositionen des Gruppenleiters, in Hinweisen zur Themenfindung, -formulierung und -einführung, sowie in der Kennzeichnung der Gruppenatmosphäre konkretisieren. Da es

---

1) R. Cohn, 1975, S. 120

2) a. a. O., S. 98. Diese Grundannahme zeigt systemimmanent K. Vopels verkürztes Verständnis von "Autonomie und Interdependenz".

3) Zur Verdeutlichung nennt R. Cohn das Liebesgebot: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst, welches bekanntlich durch die in der Tradition S. Freuds begründete Einsicht der Notwendigkeit von Eigenliebe als Voraussetzung für Fremdliebe aus dem moralischen Interpretationsrahmen kirchlicher Dogmatik geführt wurde. (R. Cohn, 1975a), S. 486 f.)

4) R. Cohn, 1975a, S. 486 ff.

in diesem Zusammenhang nur darum geht, die Stimmigkeit der TZI mit den entwickelten Methodenkriterien für eine emanzipatorische Elternarbeit aufzuzeigen und damit die TZI als eine wirksame methodische Haltung zu begründen, genügt eine jeweils kurze inhaltliche Verdeutlichung.

Interaktionspostulate und -hilfsregeln

Aus der Grundannahme der Gleichzeitigkeit von Freiheit und Begrenztheit folgert R. Cohn zwei Postulate, die als Interaktionsdispositionen für die Vergrößerung von Bewußtheit und Handlungsbereitschaften hilfreich seien.

1. "Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst". [1] Das bedeutet, mir meiner körperlichen Empfindungen, Phantasien, Urteile, Wertungen und Absichten und der Gefühle, Wertungen und Absichten der anderen bewußt zu sein. Das bedeutet auch, meine räumlichen, zeitlichen und sozialen Begrenzungen so zu respektieren, daß ich den Freiheitsraum meiner Entscheidungen vergrößere. "Mein eigener Chairman zu sein bedeutet also, meine Möglichkeiten und Grenzen als menschliches Wesen zu begreifen und zu verfolgen: Ich bin nicht allmächtig; ich bin nicht ohnmächtig. Meine Macht ist begrenzt." [2]
2. "Störungen haben Vorrang
   Störungen haben de facto den Vorrang, ob Direktiven gegeben werden oder nicht. Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreutheit; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt." [3] Bleiben sie unausgesprochen, destruieren sie Prozesse zu sinnvollen Gruppenent-

---

1) R. Cohn, 1975, S. 120

2) a. a. O., S. 121

3) a. a. O., S. 122

scheidungen. Daher gelte es die Hindernisse auf meinem Weg, meine eigenen und die von anderen zu beachten.

Zur Verdeutlichung dieser beiden Postulate hat R. Cohn Interaktionsregeln formuliert, die als Hilfestellungen zur Verwirklichung der beiden Postulate für jeden einzelnen dienen sollten. Ihren Sinn erhalten diese Regeln nur dann, wenn sie als den Lernprozeß der Gruppe anregende Interaktionserfahrungen verstanden werden, die nur in der Selbstaktualisierung für den Einzelnen Bedeutung haben. Die Anwendung dieser Regeln im Sinne eines Kodex mit dem Ziel, den "Abweichler" festzustellen, hat, da sie "double-bind-Situationen" erzeugt, [1] ich-schwächende Wirkungen und dient daher "dem Geist, den sie bekämpfen möchten" [2].

Als das "Chairman-Postulat" verdeutlichende Regeln könnte gelten:

1. "Vertritt dich selbst in deinen Aussagen: sprich per 'Ich' und nicht per 'Wir' oder per 'Man'".
2. "Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview."
3. Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewußt, was du denkst und fühlst, und wähle was du sagst und tust."

---

1) vgl. hierzu die Überlegungen G. Ibens zur Situation in totalen Institutionen, die den Prozeß zu abweichendem Verhalten aufgrund von Etikettierungen mittragen, zugleich aber zu normalem Verhalten auffordern. (G. Iben, 1975, S. 126)

2) Vgl. dazu auch die exemplarische Klarstellung R. Cohn gegenüber der These H. Vogts, daß sich durch das Postulat "Sei dein eigener Chairman" "Metakomplementarität" einstelle, daß also die Komplementarität, die auf der einfachen Ebene durch den Wunsch oder Befehl, doch symetrisch miteinander zu kommunizieren, aufgehoben werde, sich auf der Metaebene wiederherstelle. (H. Vogt, 1975, S. 382 und R. Cohn, 1975b), S. 383f.)

4. "Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus."
5. "Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen."
6. "Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, daß er so ist, wie er ist (d. h. wie du ihn siehst)." [1]

Das Störungs-Postulat" verdeutlichen die folgenden Regeln:

7. "Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander sprecht?)."
8. "Nur einer zur gleichen Zeit bitte."
9. "Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt." [2]
10. "Beobachte Signale aus deiner Körpersphäre und beachte Signale dieser Art bei den anderen Teilnehmern." [3]

Aufgaben und Verhaltensdispositionen des Gruppenleiters

Der Gruppenleiter ist in der TZI-Gruppe ein partizipierender Leiter, d. h. ein Gruppenmitglied mit besonderen Funktionen. Insofern gelten für den Leiter die beiden Postulate und die genannten Interaktionsregeln für die Gestaltung seiner Gruppeninteraktion ebenso wie für die Teilnehmer. [4] Aufgrund seiner Ausbildung ist er insbesondere Verhaltensmodell [5] dafür, Störungen und Verstörtheiten in den Gruppenprozeß miteinbeziehen und "verantwortliche Eigenständigkeit und Aner-

---

1) R. Cohn, 1975, S. 124 - 126
2) a. a. O., 1975, S. 126 f.
3) a. a. O., S. 116
4) vgl. K. W. Vopel, 1972, S. 17
5) A. Heigl-Evers, F. Heigl, 1973, S. 528

kennung gleicher Autonomieberechtigung des anderen" leben zu können. [1] Die Verwirklichung des Chairman-Postulats durch den Leiter bedeutet die Einsicht in die Möglichkeiten und Grenzen seiner Macht, d. h. die Einsicht, daß er die "alleinige Verantwortung für das Wohlbefinden des einzelnen und für die erfolgreiche Arbeit der Gruppe" nicht übernehmen kann. [2] Die "Kunst, sich selbst human und effektiv leiten zu lernen", sei die Grundlage für jede gute Gruppenmitgliedschaft und gelte daher insbesondere für den Gruppenleiter und die Erfüllung seiner weiteren Aufgaben. [3]

Der Leiter hat insbesondere die Aufgabe, für die dynamische Balance zwischen Ich-, Wir-, Es-Ansprüchen zu sorgen. Dabei zeichnen sich seine Interventionen dadurch aus, daß er den jeweils am stärksten vernachlässigten Faktor der Lernsituation durch eigene Gesprächsbeiträge hervorhebt. "Solche Gewichtsverlagerungen können durch direkte oder indirekte Mittel hervorgebracht werden. Ich kann mich entweder auf die Seite des Nichtangesprochenen stellen und es dadurch in den Vordergrund bringen, oder auch die Gruppe direkt auf die Unbalanciertheit aufmerksam machen." [4]

Der Leiter habe weiterhin die Aufgabe der Themenformulierung und Themeneinführung, sowie der Beachtung von aus unmittelbar zeitlichen und räumlichen Bedingungen der Lernsituation auftretenden Störungen und deren mögliche organisatorische Behebung. [5]

Neben dem Wissen vom Menschen, einer Erfahrung in Grup-

---

1) R. Cohn, 1975a, S. 487

2) vgl. K. W. Vopel, 1972, S. 12

3) R. Cohn, 1975a, S. 488

4) R. Cohn, 1975, S. 118

5) A. Heigl.-Evers, F. Heigl, 1973, S. 530 f.; R. Cohn, 1975, S. 114

pendynamik und Gruppentherapie und der Kenntnis technischer Hilfsmittel brauche der Gruppenleiter vor allem "erzogene Gefühle". [1] K. Vopel, 1972, nennt die folgenden Dispositionen: [2]

- Selektive Authentizität, das sei die Fähigkeit in den Beziehungen zu den lernenden Gruppenmitgliedern bezüglich eines Themas echt zu sein, keine Fassade zu präsentieren, hinter der sich andere als die gezeigten Haltungen verbergen. Dabei brauche der Leiter nicht alles, was für ihn authentisch ist, auch aussprechen, wenn dies zum Beispiel dem Verantwortungsgefühl gegenüber dem Partner widerspreche.
- Empathie meine die Fähigkeit, das Verhalten anderer von deren Voraussetzungen her zu verstehen.
- Positive Wertschätzung und Vertrauen, das heißt, die Akzeptierung des andern in seiner Besonderheit und das Vertrauen in seine Lernfähigkeiten.
- Offenheit und Spontaneität, das bedeute zum einen, die Fähigkeit, affektive, psychosomatische und intellektuelle Daten über mich selbst und andere sowie über Sachzusammenhänge in das Bewußtsein einzulassen und solche Informationen für andere herauszulassen, zum andern bedeute dies, die Bereitschaft ohne übermäßige Berücksichtigung eigener Positionen mit anderen frei zu kommunizieren.
- Permissivität und Interdependenz; dies bedeute die Bereitschaft, den lernenden Gruppenmitgliedern, Freiheit zu gewähren, ihre eigenen Ziele zu bestimmen, gemäß ihren Motivationen zu handeln und selbst über Wege zum Lernen zu entscheiden sowie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen eigenen Mitbestimmungsbedürfnissen und den Selbständigkeitswünschen der Gruppe.

---

1) R. Cohn, 1975, S. 114

2) vgl. die folgenden Dispositionen bei: K. W. Vopel, 1972, S. 18 - 23

Die genannten Aufgaben des Leiters können nach und nach von einer erfahrenen Gruppe mitverantwortet werden, bzw. könne die Leiterposition in einer solchen Gruppe wechseln. Führerlose Gruppen jedoch seien nach R. Cohns Erfahrung unverläßlich und würden sich unweigerlich entweder in eine Therapiegruppe oder in ein akademisches Seminar verwandeln. [1]

Das Thema

Im Zusammenhang mit dem Versuch die TZI auf schulisches Lernen zu übertragen, äußert sich R. Cohn zur Themenfindung, -formulierung und -einführung. [2]

Das Thema stehe im Mittelpunkt der Gruppeninteraktion. Seine Dynamik sei daher zentral für den Lernprozeß der Gruppenteilnehmer. Lebendiges Lernen finde jedoch nur statt, wenn das Thema subjektive Relevanz für alle Gruppenmitglieder habe. Am Entstehen subjektiver Betroffenheit am Thema ist der Prozeß der Themenfindung-, formulierung und -einführung maßgeblich mitbeteiligt.

Relevant werde ein Thema, wenn es aus Fragestellungen entsteht, "die ihren Ursprung in den realistischen, täglichen und persönlichen Erfahrungen der Menschen haben". [3] Insofern frage ein TZI-Gruppenleiter nicht, wie er seine Teilnehmer motivieren könne, sondern woran seine Teilnehmer interessiert sind, woran er selbst interessiert ist und welche gesellschaftlichen Interessen zubeziehen sind. Ist der Gruppe ein Rahmenthema vorgegeben, so sei die Ermöglichung eines persönlichen Zu-

---

1) R. Cohn, 1975, S. 115

2) a. a. O., S. 165 - 171

3) a. a. O., S. 166 f.

gangs zum Thema entscheidend, welcher sich an der Antwort auf die Frage ergibt: "Und was bedeutet mir persönlich diese Fragestellung, diese Sache, diese Aufgabe?" [1] Erst die Zusammenschau der von jedem Gruppenteilnehmer geäußerten thematischen, interpretativen und motivationsmäßigen Relevanzen, so können wir differenzierend weiterführen, ergibt die Möglichkeit, ein Thema zu finden, an dessen Problembearbeitung alle Gruppenteilnehmer beteiligt sind. Sie ist auch die Grundlage für eine "ich"-und "wir"-adäquate Themenformulierung.

Als Merkmale einer guten Themenformulierung nennt R. Cohn folgende: [2]

- "Das Thema soll konkret genug sein um Bilder und Gedanken zu stimulieren, doch nicht so scharf umgrenzt, daß es neue Perspektiven der Sache oder einzelne Personen ausschließt." (konkret)
- "Das Thema soll so kurz und klar formuliert sein, daß es leicht im Gedächtnis haften bleibt, doch nicht so banal, daß es langweilt." (kurz-ansprechend)
- "Das Thema soll die Interessen aller Teilnehmer miteinschließen können und, wenn möglich, über sie hinausführen." (aktiv)
- "Das Thema soll dazu dienen, Interessen und Erfahrungen in Verbindung zu bringen." (Spannungsbogen)
- "Das Thema soll so gesetzt werden, daß konstruktiv weiterführende Gedanken ermöglicht werden, die über das Problem hinausführen und nicht den Horizont einseitig einmauern."`(konstruktiv-verändernd)

Das Thema bedarf der Einführung, um die Aufmerksamkeit

---

1) R. Cohn, 1975, S. 167

2) a. a. O., S. 168 f.

und Gefühlslage der Gruppenteilnehmer daraufhinzuleiten. Dies könne unter anderem durch die Aufforderung geschehen, "an eigene Erfahrungen zu denken, die mit dem Thema in Verbindung stehen" oder durch "Spiele, Dialoge, Rollenspiele oder auch Brain- und Heart-storming ('Hirn- und Herzstürme')". [1)]

Die Gruppenatmosphäre

Sie solle im wesentlichen akzeptierend, nicht verurteilend sein. Besonders zu Anfang der Gruppenarbeit ist es wichtig, daß der Gruppenleiter durch freundliches Verhalten ein akzeptierendes Klima herbeiführt, in dem Feindseligkeiten, Nichtbeachtung, Kritisieren leichter akzeptiert werden. "Nichts Menschliches sei der Gruppe fremd." [2)]

Nach dieser Darstellung der TZI mag deren Angemessenheit an die im vorhergehenden Kapitel geforderten methodischen Gestaltungskriterien von Elterngruppenarbeit deutlich sein:

Die TZI-Gruppe beachtet konsequent die Bezogenheit der individuellen, gruppalen und thematischen Dynamik in Gruppenlernprozessen und berücksichtigt methodisch die Komplexität menschlicher Realität in der Einheit von Rationalität und Emotionalität, in der Verwobenheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der biographischen Existenz und in der wechselseitigen Gebundenheit von Autonomie und Interdependenz. Sie strebt die Bewußtwerdung dieser Realität an, um illusionäre Unabhängigkeit und hilflose Abhängigkeit des Einzelnen in ein be-

---

1) R. Cohn, 1975, S. 169

2) a. a. O., S. 117

grenztes Machtbewußtsein zu verändern, das ihn für die Änderung inhumaner Verhältnisse befähigt. Damit ist die TZI zum einen in ihrer Wertbestimmtheit kompatibel mit dem Ziel emanzipatorischer Elternarbeit, der Aufhebung von in der familialen Alltagswelt institutionalisierten Gewaltverhältnissen und verhindert zum andern die für Elterngruppenarbeit verworfene Entstehung der störungsbelasteten und gesellschaftskritisch gesehen änderungsunwirksamen Einseitigkeiten von Lernprozessen in Arbeits- und Sensitivitygruppen.

Die TZI-Gruppe strebt eine akzeptierende Gruppenatmosphäre an, wird angeleitet von einem partizipierenden Gruppenleiter mit kommunikationsfördernden Verhaltensdispositionen und lebt mit Hilfe des Chairman- und Störungs-Postulats und deren Hilfsregeln sowie sensibler Themenformulierung von der ständigen Beachtung subjektiver Relevanzstrukturen. Die TZI realisiert somit die für das Wirksamwerden des Leistungsvorteils von Elterngruppen mit komplexen Problemstellungen notwendige Bedingung dezentralisierter Interaktions- und Entscheidungsstrukturen, die Akzeptierungsbedingung und die notwendige Unterstützung independenter Verhaltensanteile der Gruppenmitglieder.

Somit erweist sich die TZI insgesamt als ein wirksames Methodenkonzept für eine emanzipatorische Elterngruppenarbeit.

Dieser Versuch einer theoretischen Begründung der methodischen Angemessenheit der TZI für eine wirksame Elterngruppenarbeit erhält indirekt seine praktische Entsprechung in der Anwendung der TZI in den seit 1969 durchgeführten Fortbildungslehrgängen der Bundesarbeits-

gemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten für Mitarbeiter in der Eltern- und Familienbildung mit der Begründung, daß die Erfahrung mit der TZI die Kursbegleiter von Elterngruppen befähige, Lernsituationen zu erzeugen, die "für das Leben im praktischen Vollzug" Bedeutung haben. [1)]

3. Zur Bedeutung der Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen

Wir haben in der Darstellung möglicher Zielvorstellungen von Elternarbeit nicht eigens daraufhin gewiesen, daß Elternarbeit ihren Sinn nur erhält, wenn sie das konkrete Verhalten von Eltern zum Gegenstand der Reflexion und der Veränderung macht. [2)] Dies bedeutet, daß Erfolgsaussagen sich auf die auf die Beobachtung möglicher Verhaltensänderungen beziehen müßten. In dieser Arbeit wird nun der Versuch unternommen, Aussagen über mögliche Erziehungseinstellungsänderungen von Eltern zu gewinnen. Der Grund für diese Reduktion der Erfolgskontrolle auf die Ebene von Einstellungen ergibt sich zunächst aus den bisherigen Ausführungen zu den Grenzen der Zielbestimmun emanzipatorischer Elternarbeit. Objetivierte Evaluation von Veränderungen auf der Ebene tatsächlichen Verhaltens von Eltern würde bedeuten, empirisch überprüfbares, wünschenswertes Teilverhalten theoretisch vorweg festzusetzen. Genau dies aber haben wir als eine der Leitidee und dem Gegenstand von Elternarbeit unangemessene Strategie abgelehnt. Weiterhin müssen wir aus pragmatischen Gründen den Versuch unterlassen, Verhaltensänderungen zu

---

1) siehe den aufschlußreichen Bericht von H. Johach, I. Wedemeyer, 1975

2) vgl. dazu H. Winter, 1974, S. 103 - 113

messen, die nicht durch verobjektivierte Verhaltensziele, sondern durch die Einschätzung ihrer Bedeutung für die jeweilige Familiensituation bewertet würden. Denn dies würde intensive und dauerhafte Familienbeobachtungen nötig machen, die in ihrer Planung, Durchführung und Auswertung einen immensen Aufwand an Zeit und Geld erforderlich machen, die den Rahmen dieser Arbeit weit übersteigen. Wir beschränken uns daher auf die Erhebung von Einstellungsänderungen, die in Form schriftlicher Befragung durchgeführt werden können. Die Entscheidung, auf der Ebene der Einstellungen Veränderungen zu messen, begründet sich darin, daß für Erziehungseinstellungen von Eltern ein korrelativer Zusammenhang mit dem Sozialisationsverhalten ihrer Kinder nachgewiesen werden konnte. [1] Diese Ebene menschlichen "Verhaltens" kann daher als relevant für die Sozialisation von Kindern und daher auch als möglicher Indikator für die Feststellung erfolgreicher bzw. nicht-erfolgreicher Elternarbeit gelten.

Trotz dieser prinzipiellen Bedeutung von elterlichen Erziehungseinstellungen im Rahmen der Überprüfung von Elternarbeit, scheint es uns angebracht, die relative Bedeutsamkeit der Erhebung von Erziehungseinstellungen genauer zu bestimmen. Wir wollen diese Relativierung an zwei Problemkomplexen darstellen. Dies ist einmal die Frage nach der Bedeutung von Einstellungsmessungen für

---

1) vgl. dazu: W. Seitz, P. Jankowski, 1969,; G. R. Medinnus, 1967a, S. 87; D. B. Kinstler, 1967; J. R. Hurley, 1967; G. R. Medinnus, F. J. Curtis, 1967b; G. R. Medinnus, 1967c; D. R. Peterson u. a., 1967; M.C.-L. Gildea, u. a., 1967.
Die beiden Aufsätze R. G. Hunt u. a., 1967, und Qu. R. Grant, M. B. Kantor, 1967, zeigen, daß der in der oben genannten Literatur behauptete Zusammenhang zwischen elterlichen Einstellungen und dem kindlichen Verhalten kein ursächlicher und eindimensionaler Zusammenhang ist, sondern daß eine Reihe von zusätzlichen Faktoren, wie kulturelle und soziale Werte, Rückkoppelungsprozesse vom Kind aus (Sexualität des Kindes und seine allgemeine Entwicklung), der weitere Familienkontext für die Erklärung von kindlichem Verhalten hinzugezogen werden müssen. In unserem Zusammenhang kommt es jedoch darauf an, die grundsätzliche Sozialisationsrelevanz von elterlichen Einstellungen festzustellen.

die Prognose von Verhalten. Dies ist zum andern die Standortbestimmung der Veränderung von Erziehungseinstellungen von Eltern im Rahmen der Ziele emanzipatorischer Elternarbeit.

3.1 Die Erhebung von Erziehungseinstellungen für die Prognose von Erziehungsverhalten

H. Behren, 1976, nennt in ihren Überlegungen zur Wirksamkeit von Elternarbeit als Zielaspekte "Information, Reflexion und Verhaltensänderung" [1] und bezieht sich dabei insbesondere auf Zielvorstellungen von W. Bäuerle, der in mehrfach wiederkehrenden Formulierungen darauf hinweist, daß das eigentliche Ziel von Elternarbeit die Verhaltensänderung von Eltern sei, die über ein neues Wissen, ein neues Verständnis und eine neue Haltung erreicht werden solle. [2] Ohne auf die Zielungenauigkeit solcher Formulierungen hier einzugehen, [3] scheint es uns wichtig, auf die in diesem Effizienzkriterium vorhandene Implikation hinzuweisen, daß mit der Aufnahme von Wissenselementen eine Änderung der Einstellungen und schließlich eine Änderung des Sozialisationsverhaltens der Eltern erfolge. Nur aufgrund dieser unausgesprochenen Annahme kann H. Behren die "Gewinn Einschätzungen von Eltern anläßlich ihres Besuchs von Elternkursen bezüglich erhaltener "Information" sowie "Lösungsmöglichkeiten und praktische Hinweise" als Erfolg von Elternarbeit unkritisch verrechnen. [4]

Diese Konsistenzerwartung zwischen dem Wissen, den Affek ten und dem Verhalten einer Person gegenüber einer ander

---

1) H. Behren, 1976, S. 31

2) vgl. W. Bäuerle, 1971, S. 83 - 85

3) siehe dazu die Kritik bei H. Winter, 1974, S. 111

4) siehe H. Behren, 1976, S. 113 f.

Person oder einer ganzen Klasse von Personen oder einem bestimmten Sachverhalt oder einer Idee, kurz gegenüber einem Objekt ist nicht neu. Sie hat in der sozialpsychologischen Forschung insbesondere im anglo-amerikanischen Sprachraum die breit angelegte Erforschung von Einstellungen bewirkt, mit dem Ziel, Kenntnisse über Prädispositionen gegenüber Minderheiten, Rassen usw. zu gewinnen, wie auch auf solche sozial konflikthaltige Einstellungen Einfluß zu nehmen, verbunden mit der Hoffnung, eine zentrale verhaltenssteuernde Variable gefunden zu haben, die auf ökonomisch günstige Weise veränderbar ist. [1] Wir wollen im folgenden die bisherigen Ergebnisse zur Konsistenz von Einstellungen und Verhalten zusammenfassen, um so die Bedeutung von Einstellungen von Eltern für die Bestimmung ihres Verhaltens gegenüber ihren Kindern einschätzen zu können. Die Erhebung von elterlichen Erziehungseinstellungen erhält von diesen Ergebnissen her unter anderem ihren Stellenwert.

Der begrifflichen Klarheit willen möchten wir den Bedeutungsunterschied der hier verwendeten Begriffe "Einstellung" und "Verhalten" vorweg benennen. Einstellungen werden als hypothetische Konstrukte verstanden, [2] die über Äußerungen verbaler und nicht verbaler Art erschlossen werden. Insofern entsteht das Problem der Abgrenzung zwischen "Verhalten" und Äußerungen, die als Indikatoren für Einstellungen dienen. Wenn wir von "Einstellung" sprechen, dann beziehen wir uns auf die Zustimmung oder Ablehnung verbaler Statements durch eine

---

1) vgl. dazu insbesondere: P. Zimbardo, E. B. Ebbesen, 1970; P. F. Secord, C. W. Backman, 1964, S. 93 - 237; E. E. Maccoby, Th. M. Newcomb, E. L. Hartley, 1958, S. 131 - 173, 219 - 232, 265 - 280; H. C. Riandis, 1975; H. D. Schmidt, E. J. Brunner, A. Schmidt-Mummendey, 1975; D. Krech, R. Crutchfield, E. Ballachey, 1962, S. 137-269

2) siehe z. B.: P. F. Secord, C. W. Backman, 1964, S. 98

Person ($_p$) bezüglich eines Objekts (x_1) in einem Fragebogen. Wenn wir den Begriff "Verhalten" gebrauchen, meinen wir das tatsächliche Verhalten einer Person (p_1) bezüglich eines Objektes (x_1) in einer bestimmten Situation. [1] Die weitere inhaltliche Klärung des Konzepts "Einstellung" hängt mit der Vermeidung von Validitätsfehlern zusammen, die lange Zeit als entscheidende Ursache für Inkonsistenzergebnisse zwischen Einstellungen und Verhalten angenommen wurden. So ist die multidimensionale Definition von Einstellung als ein überdauerndes System von Gedanken (kognitive Komponente) Gefühlen (affektive Komponente) und Verhaltensintentionen (konative Komponente) [2] eines Individuums bezüglich eines bestimmten Aspekts seiner Umwelt [3] ein Ergebnis des Versuchs, größere Konsistenzergebnisse zwischen Einstellungen und Verhalten zu erreichen. M. Fishbein jedoch zeigt, daß die mit dem dreidimensionalen Einstellungskonzept verbundenen Interkorrelationsnachweise zwischen der kognitiven, affektiven und konativen Komponente nur Gültigkeit haben, wenn die Totalität aller Kognitionen, Affekte und Verhaltensintentionen eines Individuums bezüglich eines Objekts erfaßt wird, während die Beziehung zwischen einzelnen Kognitionen, Affekten und Verhaltensintentionen zufällig ist. Insofern müsse man diese drei psychologischen Phänomene als eigenständige Verhaltensbereiche verstehen, die gleichberechtigt als Indikatoren für die Erhebung von Einstellungen für sich Gültigkeit hätten. [4] Diese Einsicht führt dazu, daß man sich der Praxis der anwendungsorientierten Forschung anschließen kann, die sowieso schon immer Einstellungen eindimensional entweder über die Kognitionen oder die Affekte oder die Verhal-

---

1) siehe dazu auch eine ähnliche Definitionsunterscheidung bei H. Ch. Heinrich, 1974, S. 63 f.

2) M. Fishbein, 1967, S. 480

3) vgl. P. F. Secord, C. W. Backmann, 1964, S. 97

4) vgl. M. Fishbein, 1967, S. 479 - 483

tensintentionen eines Individuums bezüglich eines Objekts operationalisierte. [1] Wir verstehen daher im Folgenden unter einer Einstellung ein hypothetisches Konstrukt, das gegenstandsspezifisch ist, gelernt wird und damit veränderbar ist, sowie eine situationsüberdauernde Reaktionstendenz darstellt, [2] die sich sowohl in Kognitionen, Affekten oder Verhaltensintentionen äußern kann. [3]

Auf der Grundlage dieses Konsens unterzog A. W. Wickler, 1969, 46 empirische Studien im amerikanischen Raum in der Zeit von 1934 bis 1969 einem kritischen und systematischen Überblick und beantwortet die Frage nach der Determination des Verhaltens durch Einstellungen mit folgendem Gesamturteil: "Im ganzen genommen legen es diese Studien nahe, daß es erheblich wahrscheinlicher ist, daß Einstellungen keine Beziehung oder eine nur unbedeutende Beziehung zu offenen Verhaltensweisen haben als daß Einstellungen eng mit Handlungen verbunden sind." [4] Zu einem ähnlichen Gesamturteil kommt H. Ch. Heinrich, 1974, der nach seinem Überblick über empirische Befunde feststellt, daß man mit negativen Resultaten rechnen müsse, wenn man allein aus einem Einstellungswert auf ein bestimmtes Verhalten schließen wolle. [5] Beide Autoren nehmen zunächst in ihrer kritischen Diskussion der Ergebnisse methodische Einwände auf, die als Ursache für Inkonsistenzmessungen angeführt werden

---

1) vgl. M. Fishbein, 1967, S. 479, H. Ch. Heinrich, 1974, S. 63

2) vgl. den bei J. Koch benannten "gemeinsamen Nenner" der verschiedenen Einstellungsdefinitionen (J. Koch, 1972, S. 31 - 33)

3) vgl. auch die pragmatische Lösung bei H. C. Triandis, 1975, S. 9

4) A. W. Wicker, 1969, S. 65: "Taken as a whole, these studies suggest that it is considerably more likely that attitudes will be unrelated or only slightly related to overt behaviors than that attitudes will be closely related to actions."

5) H. Ch. Heinrich, 1974, S. 71

können. H. Ch. Heinrich nennt zusammenfassend: [1]

"- fehlende oder nicht überprüfte Repräsentanz der Verhaltensstichprobe", das heißt mangelnde Berücksichtigung der Tatsache, daß Verhaltensweisen zwar verbal ausgedrückt sein können, aufgrund aber ihrer Extremität, Unkonventionalität oder Antisozialität nicht ausgeführt werden und damit nicht beobachtbar sind.

"- mangelhaftes Instrumentarium zur Registrierung des Verhaltens";

"- mangelhafte Absicherung, ob das in Frage stehende Attitüdenobjekt in den kognitiven oder affektiven Horizont des Respondenten fällt", das heißt, Unklarheit darüber, ob die erhobene Einstellung in der direkten Begegnung mit dem Objekt auch wirklich aktualisiert wird.

Als weiterer methodischer Fehler, der zu Inkonsistenzmessungen führt, wird noch folgender genannt: Oft wird eine Einstellung bezüglich einer Klasse von Menschen oder Objekten gemessen, statt bezüglich eines bestimmten Mitglieds dieser Klasse. Die Inkonsistenz zwischen Einstellung und Verhalten erscheint dann als Ergebnis der Messung einer Einstellung bezüglich des falschen Objekts. [2]

Wir wollen auf Probleme von Inkonsistenzmessungen aufgrund von Validitäts- und Reliabilitätsüberlegungen in diesem Zusammenhang nicht näher eingehen. Stellt man aber in Rechnung , daß diese methodischen Fehlerquellen weitgehend berücksichtigt werden, so bleibt ein entscheidender Ursachenkomplex für die Erklärung von In-

---

1) Die folgenden Spiegelstrich-Zitate siehe H. Ch. Heinrich, 1974, S. 76

2) M. Fishbein, 1967, S. 483

konsistenzen zwischen Einstellungen und Verhalten zu nennen.

M. Fishbein weist daraufhin, daß situationsbezogenes Verhalten nicht in erster Linie durch Einstellungen determiniert sei, sondern vielmehr durch situative, motivationale und normative Faktoren. [1] Auf der Grundlage von Dulany's Theorie der "realitätsangemessenen Verhaltenskontrolle" [2] postuliert er folgende Variablen, die als Basisdeterminanten des Verhaltens fungieren:

$$B \approx BI = \left[A_{act}\right] w_o + \left[(NB_p)(Mc_p)\right] w_1 + \left[(NB_s)(Nc_s)\right] w_2 \quad [3]$$

Dabei bedeuten: [4]

B = Das tatsächliche Verhalten einer Person in einer Situation ("behavior")

BI = Die Verhaltensintention einer Person bezüglich eines Objekts in einer spezifischen Situation. Diese Variable ist nicht gleich der konativen Komponente einer Einstellung, da diese nicht die spezifische Situation, in der Verhalten gezeigt werden soll, miteinschließt. ("behavior intention")

A_{act} = Die Einstellung gegenüber den erwarteten Folgen eines Verhaltens bezüglich eines Objekts in einer spezifischen Situation. Dies ist also nicht die Einstellung gegenüber dem Objekt selbst, sondern gegenüber dem situativen Verhalten bezüglich eines Objekts. ("Attitude to act")

---

1) M. Fishbein, 1967, S. 487

2) siehe dazu a. a. O., S. 487 f.

3) a. a. O., S. 490

4) Die folgenden Erklärungen vgl. a. a. O., S. 488 - 490

$NB_{p/s}$ = Die subjektiv-personalen (p) und sozialen (s) (significant others, reference groups, membership groups) Verhaltensnormen, die eine Person in einer spezifischen Situation glaubt erfüllen zu sollen. ("Normative Beliefs (personal, social)")

$Mc_{p/s}$ = Die Motivation einer Person, den personalen und/oder sozialen Verhaltensnormen zu entsprechen. ("motivation to comply" with personal and social norms)

$w_{o/1/2}$ = Die Gewichte für die drei direkten Grundfaktoren der Verhaltensdetermination. Ihr Wert ist abhängig vom Einfluß indirekter Verhaltensdeterminanten. ("weigths")

Diese Theorie geht also davon aus, daß Verhalten direkt durch drei Basisfaktoren bestimmt wird: den Einstellungen bezüglich eines Verhaltens, normativen Vorstellungen und der Motivation, den Normen zu entsprechen. Nach M. Fishbein ist es nun aber nicht unerheblich, welche Einstellung eine Person gegenüber einem Objekt hat, da diese indirekten Einfluß auf das Verhalten nehmen kann. So werden, um M. Fishbeins theoretische Annahme zu verdeutlichen, zum Beispiel Eltern, die das Schreien ihres Kindes als Ausdruck von Not aufgrund einer akzeptierenden Einstellung kindlicher Bedürfnisse interpretieren, eine andere Einstellung bezüglich ihres aktuellen Verhaltens, auch bezüglich ihrer personalen normativen Vorstellungen und ihren Motivationen, den personalen oder sozialen Normerwartungen zu entsprechen, haben, als Eltern, die das Schreien des Kindes auf der Grundlage prinzipieller Ablehnung und Gleichgültigkeit gegen-

über kindlichen Bedürfnissen erleben. Einen ähnlichen indirekten Einfluß wie Einstellungen hätten andere Varationen der Persönlichkeit, wie zum Beispiel Variationen in der Bindung an eigene oder soziale Normen, und Variationen der Situation, ob die Situation z. B. eine öffentliche oder private sei. [1] Wir können nun nach M. Fishbein den Einstellungen einer Person bezüglich eines Objekts neben den Variationen der Situation und der Persönlichkeit bezogen auf die drei Grunddeterminanten von Verhalten je für sich verstärkende oder abschwächende Wirkungen zusprechen.

Mit ähnlicher Konsequenz wie M. Fishbein zieht A. W. Wicker, 1969, aus seinen Sekundäranalysen den Schluß, daß noch andere Faktoren als Einstellungen das Verhalten einer Person beeinflussen. Die Systematisierung der von ihm benannten Verhaltensdeterminanten gewinnt er aus Lewin's Formel, daß Verhalten eine Funktion der Person und der Umgebung sei (B = f (P,E). [2] So ergeben sich für A. W. Wicker "personale Faktoren" und "situative Faktoren", die offenes Verhalten zusätzlich zu Einstellungen beeinflussen. Im einzelnen nennt er folgende Verhaltensdeterminanten:

1. Personale Faktoren: [3]
1.1 Noch andere Einstellungen des Individuums
1.2 Konkurrierende Motive
1.3 Verbale, intellektuelle und soziale Fähigkeiten, die ein der Einstellung adäquates Verhalten ermöglichen. Hier ist auf Doob's Argument hinzuweisen, daß für Einstellungen und offenes Verhalten

---

1) siehe M. Fishbein, 1967, S. 490 f.

2) nach A. W. Wicker, 1969, S. 66

3) Die folgenden Variablen 1.1 bis 1.4 siehe a. a. O., S. 67

getrennte Lernprozesse angenommen werden müssen. Insofern ermöglichen unterschiedliche verbale und soziale Fähigkeiten den Einzelnen unterschiedlich hohes einstellungsadäquates Verhalten. [1]

1.4 Aktivitätsniveaus

2. Situative Faktoren: [2]

2.1 Die aktuale oder vorgestellte Gegenwart bestimmter Leute

2.2 Normative Vorschriften für angemessenes Verhalten

2.3 Verfügbares Alternativverhalten

2.4 Unvorhergesehene äußere Ereignisse

2.5 Erwartete und/oder aktuale Konsequenzen verschiedener Handlungen

Für unsere oben gestellte Frage, welche Bedeutung Einstellungen für Verhaltensdetermination haben und damit welchen Wert Einstellungsmessungen für Verhaltensprognosen haben, können wir zusammenschauend zunächst festhalten, daß die Wirkung von Einstellungen auf das Verhalten einer Person durch situative, motivationale und normative Faktoren, die durch Variationen der Situation und der Person wiederum in ihrem Zusammenspiel bestimmt werden, entweder verstärkt, abgeschwächt oder gar ausgelöscht werden kann. Insofern können wir als gesichert annehmen, daß wir keine Veränderung des Erziehungsverhaltens von Eltern durch die Messung von Erziehungseinstellungsänderungen ohne die Kenntnis der spezifischen Personen und Situationen der einzelnen Eltern prognostizieren können.

---

1) L. W. Doob, 1947
vgl. auch die Argumentation bei H. Ch. Heinrich, 197[illegible] S. 75

2) Die folgenden Variablen 2.1 bis 2.5, siehe A. W. Wicke[illegible] 1969, S. 69 - 74

Berücksichtigt man diese Einschränkungen bezüglich des Prognosewertes von Einstellungsmessungen für Verhalten, so soll auf eine Studie von S. R. Tulkin und B. J. Cohler, 1973, noch besonders hingewiesen werden. Beide Autoren untersuchten den Zusammenhang von Erziehungseinstellungen mit der Mutter-Kind Interaktion im ersten Lebensjahr und konnten positive Korrelationen (insbesondere bei Mittelschichtmüttern) zwischen den von ihnen konstruierten fünf Einstellungsfaktoren "Angemessene Kontrolle", "Ermutigung zur Reziprozität", "Angemessene Nähe", "Akzeptieren von Schwierigkeiten", "Zufriedenheit mit der Bedürfnisbefriedigung" und 17 Mutter-Kind Interaktionsvariablen feststellen. [1] Wir nennen diese Untersuchung nun nicht, um doch noch positive Prognoserelevanzen für Einstellungsmessungen zu behaupten. Vielmehr scheinen die Korrelationsdifferenzen bezogen auf die Schichtunterschiede die Wirkung personaler und insbesondere situativer Faktoren zu bestätigen. Interessant ist für uns vielmehr, daß die erhaltenen positiven Korrelationen das in dieser Studie aus der Theorie der funktionalen Bedeutung von Einstellungen [2] abgeleitete Theorem stützen, daß die Ausprägung jeder der fünf Erziehungseinstellungsfaktoren auf ein besonderes Entwicklungsergebnis in der frühen Mutter-Kind Beziehung verweist und jede der Einstellungen zugleich auch wiederum die interpersonelle Transaktion zwischen Mutter und Kind durch Bewertung und Stigmatisierung beeinflußt. In dem Ausmaß nun, in dem die Bewertung und Interpretation kindlicher Bedürfnisse durch die Mutter mit diesen inkongruent sei, seien ihre Einstellungen für die Lösung von Interaktionskonstellationen, wie sie sich zu jenem Punkt

---

1) S. R. Tulkin, B. J. Cohler, 1973, S. 100 - 103

2) vgl. D. Katz, 1967

aus der Entwicklung der Mutter-Kind Beziehung ergeben haben, unangemessen. [1] Für die Einschätzung der Bedeutung der Erhebung von elterlichen Erziehungseinstellungen können wir zusammenfassend festhalten:

Die Erhebung möglicher Erziehungseinstellungsänderungen bei Eltern erlaubt nicht, auf mögliche Verhaltensänderungen der Eltern Schlüsse zu ziehen. Man kann aber sagen, daß mit der Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen in Richtung einer größeren Angemessenheit für humane Interaktion die Wahrscheinlichkeit möglicher Störungen der Interaktion und damit die Wahrscheinlichkeit inkompatibler Abläufe der Eltern-Kind Interaktionen sich verringert, was langfristig zu einer Stabilisierung der erzeugten Einstellungsänderung und damit zu einer positiven Stigmatisierung der Eltern-Kind Interaktion führen kann. Zu dem folgenden Schema möchten wir den Einfluß von Erziehungseinstellungen auf die Interaktion von Eltern und Kind in ein komplexes Bedingungsgefüge schematisierend einordnen, wie es sich aus einer Synopse der Verhaltensdeterminationsmodelle von M. Fishbein, 1967, und A. W. Wicker, 1969, in Verbindung mit dem Theorem der funktionalen Bedeutung von Einstellungen für den kompatiblen bzw. inkompatiblen Ablauf von Interaktionen ergibt. Das Schema verdeutlicht den relativen Einfluß von Erziehungseinstellungen auf das Erziehungsverhalten von Eltern am Beispiel der elterlichen Erziehungseinstellung "Ablehnung/ emotionale Kälte" [2]

---

1) vgl. S. R. Tulkin und B. J. Cohler, 1973, S. 99 f.

2) siehe Faktorenstruktur des FEE der MT- und MS-Version Tabelle 3, Anhang, S. 324

:hema: Die Wechselwirkung von elterlichen Erziehungseinstellungen mit der Eltern-Kind Interaktion

...riationen der Erzie-...ngssituation

...öffentlich/privat
...verfügbare Verhal-...tensalternativen
...unvorhergesehene ...äußere Ereignisse

Elterliche Erziehungseinstellung

"Ablehnung und Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind"

Variationen der Persönlichkeit der Eltern

- andere Einstellungen
- verbale, intellektuelle, soziale Fähigkeiten
- konkurrierende Motivationen
- Aktivitätsniveau

verstärkt / schwächt ab

verstärkt / schwächt ab

Grundfaktoren der Verhaltensdetermination

A_{act}	$NB_{p/s}$	$Mc_{p/s}$
...nstellung gegen-...er den Folgen des ...ziehungsverhaltens ... einer spezifischen ...tuation	Subjektive Erziehungsnormen Soziale Erziehungsnormen (Großeltern, Freunde, Nachbarn usw.)	Motivation zur Normenkonformität

: Elterliche Verhaltensintention in der Erziehungssituation

führt zu

Störungen der Interaktion zwischen Eltern und Kind [1]

Die analoge Kommunikationsform des Kindes (Schreien) wird von den Eltern übersetzt in die digitale Kommunikationsform ("Das Kind will mir meine Ruhe nehmen").
Diskrepanz in der Interpunktion: Eltern nehmen die Triaden 1-2-3, 3-4-5, 5-6-7 wahr, das Kind dagegen die Triaden 2-3-4-, 4-5-6, 6-7-8.
Die "progressive Veränderung" der komplementären Interaktionssituation verläuft in Form einer "komplementären Schismogenese".

wird sichtbar

Inkompatibler Ablauf der Eltern-Kind-Interaktion [2]

...nd

...ter/ ...tter

er- gibt

Fortschreitende Störung der Interaktionen zwischen Eltern und Kind

wirkt zurück

Die Störung der Interaktion ist in drei Ebenen denkbar. Siehe dazu: P. Watzlawick u. a., 1969, S. 57 - 70

Die gepunkteten Elipsen und Kreise sollen den Isolationsprozeß zwischen Eltern und Kind aufgrund einer komplementären Schismogenese verdeutlichen.

3.2 Die Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen im Rahmen der Ziele von Elternarbeit

Die bisherigen Überlegungen zu den Zielen emanzipatorischer Elternarbeit zeigen, daß diese eine Fülle von Zusammenhängen beachten muß, wenn sie in ihrer Arbeit vom Alltag einer Familie ausgeht, in der Absicht, das Sozialisationsverhalten von Eltern so zu verändern, daß jedem einzelnen Familienmitglied ein Mehr an Autonomie in der Interdependenz seines Zusammenlebens mit anderen möglich wird. [1] Die dabei zu berücksichtigenden Zusammenhänge ergaben sich einmal aus der Bestimmung der Reichweite des Gegenstands von Elternarbeit, deren Horizont sich aus dem Ensemble derjenigen gesellschaftlichen Objektivationen ergibt, die die Familienmitglieder zur Konstruktion, Sicherung und Vermittlung ihrer Alltagswelt verwenden [2] und zum anderen aus der Analyse der familialen Alltagsinteraktion, die trotz schematisierender Betrachtung sich als ein hoch komplexes Handlungsfeld darstellt. In Berücksichtigung dieser Zusammenhänge konnten wir als Ziele emanzipatorischer Elternarbeit wünschenswerte Verhaltenstendenzen bezüglich acht Grundproblemen der familialen Alltagsinteraktion formulieren.

Einstellungen wurden als Ergebnis je konkreter Interaktionserfahrungen einer Person bezeichnet, die zugleich wegen ihrer Ichfunktionen verhaltenssteuernde Wirkung haben. Diese Sichtweise schließt A. Schütz' Verständnis von "Einstellungen" mit ein, der sie als einen Teil der subjektiven Relevanzstruktur einer Person nämlich als durch im Laufe der Biographie sedimentierte motivationale Kräfte versteht, die den Umfang einer Person mit im Alltag relevanten Themen bestimmen. [3]

---

1) siehe dazu die Leitidee emanzipatorischer Elternarbeit, Seite 19f.

2) siehe oben Seite 49f.

3) A. Schütz, Th. Luckmann, 1975, S. 210

Wir können daher bezüglich der acht Problemfelder familialer Interaktion sedimentierte Grundgestimmtheiten bei den Familienmitgliedern vermuten, die die je spezifischen Interaktionserfahrungen in den acht Problemfeldern widerspiegeln und wiederum indirekte Wirkungen auf das Verhalten in diesen analytisch getrennten Bereichen des Familienalltags haben. Diese Grundgestimmtheiten dimensionieren sich in den drei Interaktionsebenen der Familie in unterschiedlicher Weise. Diejenigen Dimensionen, die bei den Einstellungen in der Ebene "Erwachsene-Kinder" bei den erwachsenen Familienmitgliedern gefunden werden, können als elterliche Erziehungseinstellungen bezeichnet werden. [1] Die jeweiligen konkreten Ausprägungen, die Erziehungseinstellungen bei den Eltern haben, sind von der Gesamtheit der Alltagserfahrungen eines Elternteils mitbestimmt und ergeben sich aus dem verschiedenen zeitlichen, räumlichen, arbeitsmäßigen und finanziellen Rahmen einer Familie mit ihren je unterschiedlichen Ihr- und Wir-Beziehungen. [2] Die Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen erweist sich also als ein Ziel, das ihm Rahmen emanzipatorischer Elternarbeit möglich ist, das aber eher von Forschungsinteressen her seine Priorität als Kriterium für die Bemessung des Erfolgs von Elternarbeit erhält.

Wenn wir nun emanzipatorische Veränderungen von Elternarbeit auf der Ebene der Erziehungseinstellungen der Eltern feststellen wollen, dann sind wir gehalten, ein Operationalisierungsverfahren zu finden, das uns erlaubt, über die größere Zustimmung bzw. größere Ablehnung von Items [3], emanzipatorische Veränderungen

---

1) Erziehungseinstellungen und die Erziehungspraxis der Eltern werden unter dem Begriff des Erziehungsstils zusammengefaßt. Siehe dazu Th. Herrmann u. a., 1968, S. 75 f.

2) siehe dazu oben die Kennzeichnung des Zusammenhangs familialer Teilphänomene als "übersummativ", S. 48 a

3) siehe oben S. 131f.

messen zu können. Wir wollen nicht an dieser Stelle die einzelnen Schritte eines solchen Verfahrens darstellen. [1] Ein solches Verfahren bedeutet jedoch, daß Erziehungshaltungen formuliert werden, die ohne die Berücksichtigung eines situativen Kontextes als emanzipatorisch bzw. nicht-emanzipatorisch bewertet werden. Dies scheint in Übernahme eines Einwandes F. Neidhardts zur Folge zu haben, daß situationsspezifisch adäquate Erziehungsstile von Eltern eindimensional und in der Sprache von Alternativen wie support vs. rejection oder control vs. permissiveness bestimmt würden, während man doch die situationsspezifisch ableitbaren Optima des Einsatzes bestimmter Erziehungsstile nicht allgemein bestimmen könne. Vielleicht seien die "Ingredienzen" für die "balanced diet" elterlicher Erziehungspraxis angebbar, nicht aber ihr Mischungsverhältnis. [2] Es scheint damit das Problem zu entstehen, daß nun doch einzelne Statements, die den Charakter von Verhaltenszielen zu haben scheinen, als Erfolgskriterien in der Elternarbeit Eingang finden. [3] Diesen Überlegungen ist entgegenzuhalten, daß die Bewertung der elterlichen Erziehungseinstellungen nicht gleichzusetzen ist mit der Bewertung situationsspezifischen Erziehungsverhaltens, sondern die Beurteilung situationsunspezifischer Dispositionen ist. Die elterlichen Erziehungseinstellungsdimensionen geben als die einzelnen Bestand-

---

1) siehe unten S. 161f.

2) vgl. F. Neidhardt, 1975, S. 171

3) Dieser Eindruck kann umso mehr entstehen, da in dieser Arbeit Erziehungseinstellungen durch Items operationalisiert werden, die die verhaltensintentionale Einstellungskomponente zum Ausdruck bringen.
siehe unten S. 160f.

teile (Ingredienzen) der dispositionalen Beziehung der Eltern zu ihren Kindern die Komplexität eines Teils der Beziehungsrealität zwischen beiden wieder. Die als emanzipatorisch bzw. nicht emanzipatorisch bestimmte Ausprägung der Erziehungseinstellungen bemißt sich an zwei allgemeinen Kriterien [1]:

- an deren Stimmigkeit bzw. Unstimmigkeit mit den bezüglich der acht Grundprobleme familialer Alltagsinteraktion formulierten Verhaltenstendenzen;
- an deren Angemessenheit an die Soziabilisierungs- und Sozialisierungserfordernisse der kindlichen Entwicklung. [2]

Die größere Zustimmung eines Vaters oder einer Mutter zu emanzipativen Erziehungseinstellungen nach beendeter Elternarbeit bedeutet nicht, daß wir bei diesen Eltern ein emanzipatorisches Erziehungsverhalten annehmen könnten. Wir können dies nicht, weil wir, wie schon ausgeführt, die Situationsangemessenheit des Verhaltens nicht antizipatorisch fremdbestimmen können und wir wegen anderer personaler und situativer Faktoren zu keinen Verhaltensprognosen berechtigt sind. Eine solche Zustimmung bedeutet jedoch, daß die Wahrscheinlichkeit für den kompatiblen Ablauf der Eltern-Kind Interaktionen und damit für eine zwanglose Kohäsion ihrer Beziehung insgesamt größer wird. In Berücksichtigung dieser Einschränkungen kann die Zustimmung bzw. Ablehnung von Erziehungseinstellungen durch Eltern, die unter anderem den genannten beiden Kriterien entsprechen als Beurteilungsmaßstab für den Erfolg emanzipatorischer Elternarbeit gelten.

---

1) siehe unten S. 163ff.

2) vgl. D. Claessens, 1967

Teil B. Empirische Untersuchung zur Produkt- und Prozeßwirksamkeit von zwei nach der Themenzentrierten Interaktion geleiteten Elternkursen

1. Einleitung

In diesem Teil werden die Ergebnisse der empirischen Begleituntersuchungen bei zwei Elternkursen dargestellt, die nach Prinzipien der Themenzentrierten Interaktion geleitet wurden. Die beiden Elternkurse fanden an 8 Abenden (pro Woche ein Abend) mit folgendem Rahmenthema statt:
"'Eltern werden ist nicht schwer - Eltern sein dagegen sehr' - Freuden und Sorgen, mit Kindern zu leben - Im Kurs wollen wir gemeinsam Wege suchen, wie Eltern und Kinder glücklich miteinander leben können.
Für Eltern mit Kindern im Alter von 1/2 bis 3 Jahren"

Ein Elternkurs fand in einer Evangelischen Kirchengemeinde in Hilden jeden Freitagabend von 20.00 bis 22.15 Uhr vom 22. Okt. bis 10. Dez. 1976 statt, der andere Kurs in der Evangelischen Kirchengemeinde Düsseldorf-Oberkassel jeden Mittwochabend um 20.00 bis 22.15 Uhr vom 27. Okt. bis 15. Dez. 1976. Als Leiter der beiden Kurse konnten Frau Dipl.-Psych. H. Hanusch und Herr Dipl.-Psych. H. Lücke von der Ev. Familien- und Erziehungsberatungsstelle in Düsseldorf-Oberkassel gewonnen werden. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatte Herr H. Lücke die Graduierung als TZI-Trainer, Frau H. Hanusch befand sich in der Trainerausbildung. Wenn im Folgenden von "Gruppe G_1" bzw. "Gruppe G_2" gesprochen wird, so ist diese Bezeichnung willkürlich, um die Anonymität der Trainer und Gruppen zu wahren.

Ursprünglich war vorgesehen, 4 Elternkurse mit den beiden Leitern und eine Kontrollgruppe zu untersuchen.

Letztere hätte aus jenen Eltern gebildet werden sollen, die wegen Überfüllung auf ein weiteres Kursangebot hätten warten müssen. Die Tatsache, daß die hier dargestellte Untersuchung nur zwei Elternkurse einbezieht, erklärt sich aus den organisatorischen Schwierigkeiten bei der Planung und Realisierung der Felduntersuchung. Es mußten TZI-Trainer gefunden werden, die in der Lage waren, relativ kurzfristig geplant, Elterngruppen über einen Zeitraum von mehreren Wochen zu begleiten, es mußte eine Institution gefunden werden, die sich in der Lage sah, mit relativ großer Sicherheit die Elternkurse zu organisieren, es mußten Eltern gefunden werden, die Interesse an einem Elternkurs von bis zu 3 Jahren hatten und bereit waren, den Prozeß wie mögliche Ergebnisse ihres Erfahrungsaustausches durch Begleitforschung erheben zu lassen. So fanden zwei Kurse nicht statt, die vom 5. und 6. Okt. 1976 an an der Evang. Familienbildungsstätte in Essen stattfinden sollten. Trotz der Anzeige der beiden Kurse im Veranstaltungskalender der Institution, ferner einen von der Familienbildungsstätte gezielt verschickten Einladungsschreiben an ca. 120 Eltern in Essen und schließlich einer über den Pressedienst der Pädagogischen Hochschule Ruhr erfolgten Einladung eine Woche vor Kursbeginn in vier Essener Tageszeitungen meldeten sich gegen alle praktische Erfahrung nur 5 Eltern für beide Kurse insgesamt an.

Die Reduktion der Untersuchung auf die beiden genannten Kurse bedeutet, daß ein ursprünglich geplantes varianzanalytisches Design, das Trainer- und Methodeneffekte statistisch überprüfbar gemacht hätte, nicht realisierbar ist. Die vorliegende Untersuchung kann daher nicht den Anspruch erheben, die Wirksamkeit Themenzentrierter Interaktion in der Elternarbeit statistisch gesichert nachzuweisen, sondern beschränkt sich darauf, im Vergleich

der beiden genannten Kurse hypothetische Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Wirkungen des Leiter- und Teilnehmerverhaltens sowie zwischen Produkt- und Prozeßwirkungen zu gewinnen. Darüberhinaus wird die Operationalisierung der Erhebung von Produktwirkungen in der Elternarbeit, die über die Erhebung von Veränderungen des elterlichen Erziehungsverhaltens hinausgehen, sowie der Erhebung von Porzeßwirkungen vorgestellt.

Die beschriebenen Schwierigkeiten und die damit verbundenen Nachteile dieser Felduntersuchung wiegen dennoch nicht deren Realitätsnähe gegenüber Laboruntersuchungen auf, die aufgrund ihres künstlichen Charakters nur wenig Relevanz für die praktizierte Elternarbeit hätten. [1] Das Kriterium der Realitätsnähe bestimmte auch die Wahl für die Untersuchung von Elterngruppen, die einmal in der Woche über mehrere Abende hin auf lokal-regionaler Ebene im Rahmen der Angebote von Familienbildungsstätten, kirchengemeindlicher Tätigkeit, Volkshochschulen und anderen freien Einrichtungen organisiert werden. [2] Die Zahl von 8 Abenden mit pro Abend 3 Bildungseinheiten (1 BE = 45 Min.) dürfte allerdings noch über dem zur Zeit gültigen Durchschnitt der Zeitintensität bisheriger Veranstaltungen liegen, wie auch die Totalerhebung von Elternarbeit in der Stadt Aachen durch H. Behren zeigt. [3] Die Begrenzung der Zielgruppe der Eltern durch das Alter der Kinder und die Eingrenzung der Altersstufe auf bis zu 3 Jahre entspricht einmal unserer praktischen Erfahrung, daß Elternarbeit ausgehend vom Lebensalter der Kinder der Eltern relativ homogene Familien in ihrer auf Zeit hin gesehenen Gesamtentwicklung als Zielgruppen ansprechen sollte und zum andern der Überlegung, daß die Sozialisationswirkungen einer Familie auf Kinder im Alter bis zu 3 Jahren am prägendsten sind und Elternarbeit angesichts der Motivationsrealitäten von Eltern, kaum

---

1) vgl. auch J. R. P. French, 1972, S. 268 - 273

2) siehe dazu K. Wahl, 1973a, S. 27 f.

3) H. Behren, 1976, S. 23 f.

vor der Geburt von Kindern an Elternarbeit sich zu beteiligen [1], so noch am ehesten präventiven Interventionscharakter hat.

2. Kritischer Überblick über bisherige Wirksamkeitsuntersuchungen

Bisherige Wirksamkeitsüberlegungen haben Konsens darin, den Erfolg von Elternarbeit nach dem Kriterium der Verhaltensänderung von Eltern gegenüber ihren Kindern in der Familie zu bewerten. [2] Auf der Grundlage dieses Konsens werden in bisherigen Untersuchungen die folgenden Forschungskonsequenzen gezogen:

1. Es werden Erziehungsverhaltenstrainings erstellt, mit deren Hilfe eine wirkungsvolle Veränderung des Erziehungsverhaltens der Eltern gegenüber ihren Kindern erzielt werden soll. [3] In diesen Trainingsformen ist das Kernprogramm, im Elternkurs selbst erzieherische Konfliktsituationen mit den Eltern meist in Form von Rollenspielen durchzuarbeiten, mit der Absicht, daß die Eltern am Ende solcher Trainings zum Beispiel weniger "lenkend", mehr "verständnisvoll" und mit weniger "emotionaler Kälte" [4] sich ihren Kindern gegenüber verhalten. Die Wirksamkeit von Elternarbeit wird danach bemessen, inwieweit die Eltern am Ende des Kurses den das Training konstituierenden Verhaltensnormen eher als zu Beginn der Arbeit entsprechen. Ein solches Vorgehen impliziert, daß elterliches Erziehungsverhalten ohne die Berück-

---

1) W. Bäuerle, 1971, S. 107 - 112

2) vgl. D. Wahl, H. Engelmeier, 1976, S. 171; B. Minsel, 1976, S. 8

3) siehe dazu D. Wahl, H. Engelmeier, M. Kopp, 1976, S. 11 - 23; B. Minsel, 1976, S. 48 - 58; A. Franz, u. a. 1974, S. 175 - 177

4) B. Minsel, 1976, S. 23 - 25; D. Wahl, H. Engelmeier, M. Kopp, 1976, S. 26

sichtigung des alltäglichen Lebenszusammenhangs zum Thema werden kann und daß es person- und situationsunabhängiges standardisierbares richtiges Erziehungsverhalten gebe. Beide Implikationen entsprechen sich, da das Trainieren von standardisiertem Erziehungsverhalten gesamtfamiliale und situationsspezifische Realitäten in der Bildungsarbeit weitgehend unberücksichtigt lassen muß und daher das Erziehungsverhalten zum isoliert programmierten Thema wird. Im Rahmen der Begründung von Zielen emanzipatorischer Elternarbeit wurde ein solches Vorgehen aus gegenstands- und lernprozeßspezifischen Überlegungen abgelehnt.[1] Jedoch nicht nur aus diesen Gründen, sondern ebenso aufgrund der berichteten Ergebnisse der Elternarbeit mit standardisierten Programmen führen zu deren Ablehnung. Die relativ hohe Ineffektivität von Trainingsprogrammen, wie sie von D. Wahl, H. Engelmeier, M. Kopp (1976) und A. Franz, u. a., (1974) berichtet wird [2], veranlaßt die Autoren nicht die Inadäquatheit geschlossener Bildungsprogramme in der Elternarbeit als mögliche Ursache zu begreifen. Vielmehr fordern die einen eine noch größere Intensität der Einflußnahme auf die Eltern. [3] Die anderen verlagern die Lösung der erfahrenen Autoritätsproblematik zwischen Trainern und Eltern, die nach dem Bericht darin bestand, daß die Trainer keine Autorität sein wollten, die Eltern aber Autorität wünschten, und dies zum vorzeitigen Abbruch des Kurses führte, generalisierend auf den Zusammenhang gesellschaftlich autoritärer Verhältnisse mit den Kursverhältnissen,[4] statt zunächst diese Problematik begrenzt

---

1) siehe oben S. 20ff. und 78ff.

2) D. Wahl, H. Engelmeier, M. Kopp, 1976, S. 37 f.; A. Franz, u. a., 1974, S. 177 ff.

3) "Wir schließen daraus, daß unser Elternseminar wesentlich länger dauern und sein Schwergewicht noch stärker als bisher ... auf das systematische Einüben erzieherischer Verhaltensweisen legen sollte. ... Interessierte Eltern müssen über längere Zeiträume zusammengefaßt und angeleitet werden." (D. Wahl, H. Engelmeier, M. K 1976, S. 28)

4) vgl. A. Franz,u. a., 1974, S. 185 ff.

in dem Widerspruch begründet zu sehen, der mit der Durchführung von Trainingsprogrammen durch den angestrebten Abbau von Autorität auf der Inhaltsebene (Bestimmung der Gesprächsinhalte durch die Eltern) und das Etablieren von Autorität auf der Beziehungsebene (Bestimmung des Lernprozesses und der Lernziele durch die Trainer) gesetzt wird. Dieser Widerspruch jedoch ist durch eine offene Planung und Gestaltung, die die Autorität des Gruppenleiters aufgrund seiner sachlichen und sozialen Kompetenzen nicht negiert, lösbar. Die geringe Effektivitätsbedeutung von Trainingskonzepten zeigt auch die kritische untersuchungsimmanente Durchsicht der Ergebnisse der umfangreichen empirischen Arbeit von B. Minsel (1976):

Fast alle positiv interpretierbaren Produkteffekte der Elterngruppen erweisen sich nicht als Trainings-, sondern als "trainerspezifische" Effekte. [1] So ist die Abnahme von "direkten Fragen" und von "Belehrungen und Ermahnungen", die gesteigerte Fähigkeit Gefühle des Kindes anzusprechen [2], die Zunahme an "partnerschaftlichen Reaktionen", die höhere "Anregung zur Konfliktlösung", das höhere Anbieten von "Hilfen bei der Bewältigung des Problems" [3], die Abnahme an "Lenkung" gegenüber dem Kind, [4] die tendentielle Abnahme von Dirigismus, Neurotizismus und Rigidität sowie die Zunahme an Extraversion [5], die Übereinstimmung der Bedeutungsgehalte der beiden Einstellungsdimensionen "Aufgeschlossenheit und Ver-

---

1) Von allen Produkteffekten die B. Minsel erhebt ist nur ein einziges Ergebnis nicht trainerspezifisch, die Zunahme von "Verständnis" gegenüber den Kindern in den formalen Sprachmerkmalen. (B. Minsel, 1976, S. 158 ff.)

2) a. a. O., S. 143 f.

3) a. a. O., S. 149 - 153

4) a. a. O., S. 162 - 165

5) a. a. O., S. 208

ständnis für das Kind" und "Lenkung" bei den Eltern mit den Trainingszielen [1] auf diejenigen Interaktionsfähigkeiten der jeweiligen Trainer zurückzuführen, die mit den angestrebten Interaktionsveränderungen bei den Eltern kompatibel sind. So konzentrieren sich die genannten Effekte auf "erfahrene Trainer", das heißt auf Gruppenleiter, die Berufserfahrung in Gesprächspsychotherapie haben und daher in höherem Maße fähig gewesen zu sein scheinen, das starre Trainingskonzept am wenigsten "lenkend" bzw. am partnerschaftlichsten in den Gruppenprozeß einzubringen als insbesondere die auch als Trainer eingesetzten "Grund- und Hauptschullehrer". Zum andern scheint der Effekt der größeren Problembewältigung in den Elterngruppen der "erfahrenen Trainer" ein Ergebnis der Beratungserfahrung dieser Gruppenleiter zu sein. Weniger das Trainingsprogramm kann daher als Veränderungsfaktor angesehen werden als vielmehr die aufgrund unterschiedlicher Interaktionsfähigkeiten der Trainer bedingten Differenzen der Lernprozesse. So ist mit B. Minsel selbst ein Hauptergebnis ihrer Untersuchung, daß es auf die Trainerkompetenz entscheidend ankomme. [2]

Diese Ergebnisse sind ein deutlicher Hinweis dafür, Elterkurse inhaltlich nicht standardisiert zu planen und durchzuführen, sondern die Inhalte aus der spezifischen Problemkonstellation der jeweilig zustandekommenden Elterngruppe wie zum Beispiel im Sinne Themenzentrierter Interaktion zu gewinnen und damit inhaltlich wie prozessual subjektive Relevanzen im Lernprozeß in gleicher Weise zu beachten.

---

1) Die positive Korrelation der Selbstbeurteilung der Eltern im Erziehungs-Einstellungs-Fragebogen mit der Fremdbeurteilung des Ausmaßes an "Verständnis" und "Lenkung" in den formalen Sprachmerkmalen durch Rater am Ende des Kurses kann in dieser Weise interpretiert werden. (siehe B. Minsel, 1976, S. 220 f.)

2) a. a. O., S. 312

2. Ferner führt der oben formulierte Konsens im Verbund mit relativer Theorielosigkeit in den bisherigen Wirksamkeitsuntersuchungen zu einer von der Prozeßbeobachtung isolierten Produktorientierung. Ein Beispiel für die negativen Auswirkungen theorieloser Analysen ist die von H. Behren verfaßte Studie über "Aspekte zur Elternbildung" [1], in der wegen des Defizits an theoretisch begründeten Effektivitätskriterien die umfangreichen Daten der zugrundeliegenden Untersuchung unzureichend ausgewertet sind. So enthält die Studie zwar Möglichkeiten einer Prozeßbeobachtung der Elternbildungsveranstaltungen, die jedoch nicht ausgewertet sind. [2] Darüberhinaus werden Fragen aus dem Interviewleitfaden der Teilnehmerbefragung, die Teilaspekte der Wirksamkeit von Elternarbeit erfassen, wie die Fragen 12) bezüglich nicht erfüllter Erwartungen (37,9 %) [3] und 31), 32), ob "persönliche Probleme" zu kurz gekommen seien (29,9 %) [4], von der Autorin für die Bewertung des Ertrags nicht mitberücksichtigt.[5]

3. Die Betonung der Erfolgsbewertung auf beobachtbares tatsächlich geändertes Erziehungsverhalten der Eltern, wie sie von D. Wahl, H. Engelmeier (1976) empfohlen wird [6] führt zu einer Überbewertung von Vorher-Nachher-Messungen bzw. zu einer Überbewertung objektivier-

---

1) H. Behren, 1976

2) siehe Protokollbogen zur Beobachtung der Veranstaltungen sowie Interviewleitfaden der Teilnehmerbefragung (H. Behren, 1976, S. 220 ff. und 232 ff.): Es findet sich kein Hinweis zur Auswertung der Anzahl von Gesprächsbeiträgen und der Klassifikation non-verbalen Verhaltens von Referenten und Leitern aus den Beobachtungsprotokollen. Ebenso bleiben die Fragen 34) bis 37) zur Gesprächsteilnahme und Gruppenatmosphäre und die Frage 26) zur Offenheit des Leiterverhaltens unausgewertet.

3) a. a. O., S. 161

4) a. a. O., S. 87 - 89

5) Eine ausführlichere Kritik an der von H. Behren ausgeführten Interpretation der Daten würde den Argumentationszusammenhang hier übersteigen.

6) D. Wahl, H. Engelmeier, 1976, S. 171

ter Erfolgskontrollen. Alle bisher zur Objektivierung von Daten eingesetzten Meßmethoden und die in ihnen angewandten Instrumente, Befragung von Eltern durch Erziehungseinstellungsfragebogen, schriftliche und mündliche Lösung von vorgegebenen Erziehungskonfliktsituationen, Beobachtung des Elternverhaltens in standardisierten Konfliktsituationen im Labor wie in Felduntersuchungen in der familialen Situation, sind mit Meßfehlern behaftet, die in zwei prinzipiellen Problemen gründen: Dies ist einmal das Problem, daß die Instrumente mit zunehmender Erfüllung von Testgütekriterien einen Allgemeinheitscharakter annehmen, der spezifische, relevante Lernwirkungen nicht mehr erfassen kann bzw. mit zunehmender Spezifizierung auf den Untersuchungsgegenstand die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Messungen abnimmt. Dies ist zum andern das Problem, daß die Erhebung der Daten über die Selbstperzeption wie über die Fremdperzeption Wahrnehmungsverzerrungen unterliegt, die begründet sind in "sozialer Erwünschtheit", "Raterschätzfehlern" und bei kombinierten Verfahren der Selbst und Fremdperzeption in der fehlenden Übereinstimmung des gemessenen Objekts. Diese hinreichend bekannte Methodenkritik gilt es zu berücksichtigen, stellt man, wie D. Wahl und H. Engelmeier es tun, objektivierte Vorher-Nachher-Erfolgskontrollen insbesondere durch die Beobachtung der Eltern in der Life-Situation, die nach bisherigen Erfahrungen den höchsten Forschungsaufwand erfordern als eine praktikable Möglichkeit für Elternbildner dar.[1] Wegen der angedeuteten eingeschränkten Gültigkeit objektivierter Daten gilt es in gleichem Maße Erhebungsformen zu finden, die Lernwirkungen der Elternarbeit erfassen, die nach dem subjektiven Empfinden der Eltern relevant für die Neugestaltung und Sicherung ihrer Alltagswelt sind. Die bisher geringe Beachtung der Relevanz von Antworten auf offene Fragen ist daher wenig begründ

---

1) D. Wahl, H. Engelmeier, 1976, S. 178 f.

Jedoch nicht nur aufgrund von Überlegungen zur Meßtechnik objektivierter Erhebungen, sondern in gleichem Maße aufgrund von Überlegungen zu den Wertimplikationen objektivierter Verhaltenskontrollen ist deren Betonung in Frage zu stellen. Die Erfolgsbeurteilung von Elternarbeit impliziert nicht nur die Erhebung von Verhaltensänderungen, sondern zugleich die Bewertung dieser Veränderungen. Objektivierte Formen der Erfolgskontrolle implizieren die Fremdbeurteilung der erhobenen Effekte und schließen die Selbstbeurteilung durch die Eltern aus. Die Überbetonung objektivierter Erfolgskontrollen impliziert daher die Überbetonung von Fremdurteilen und die Unterbetonung von Selbstbewertungen. Dieses Ungleichgewicht ist aufgrund der dargelegten Person- und Situationsgebundenheit der Beurteilung von Verhaltensänderungen in der Elternarbeit [1] unbegründet und ist daher zugunsten einer gleichgewichtigen Beachtung von Fremd- und Selbstbeurteilung der Lernwirkungen zu verändern.

Der kritische Überblick über die bisherigen Anstrengungen, Wirkungen in der Elternarbeit zu erheben, begründet die folgenden Überlegungen:

1. Wirkungen der Elternarbeit sind nicht durch die standardisierung von Inhalten und Prozessen anzustreben, sondern durch deren offene Planung und Gestaltung.
2. Der Erfolg von Elternarbeit ist durch die Erhebung von Produkt- und Prozeßwirkungen zu beurteilen.
3. Erhebungsformen subjektiver und objektivierter Selbstperzeption sowie Fremdperzeption von Wirkungen der Elternarbeit sind gleichgewichtig für die Interpretation von Daten zu bewerten.

---

1) siehe oben die Ausführungen zum Problem des Gegenstands von Elternarbeit S. 20ff. und zu den Grenzen der Lernzielbestimmung S. 78ff.

3. Fragestellungen, Design und erhobene Variablen der vorliegenden Untersuchung

Nach dieser kritischen Übersicht über bisherige Untersuchungen und den Ausführungen zur theoretischen Begründung der Effektivitätskriterien von Elternarbeit ergeben sich für diese Untersuchungen die folgenden Fragestellungen:

- Welche Wirkungen haben die beiden TZI-geleiteten Elterngruppen in der subjektiven Einschätzung der Eltern bezüglich befriedigender Lernergebnisse und welche Einstellungs-, Beziehungs- und Verhaltensänderungen bewirken sie? (Produkteffektivitätsvergleich der Kurse)
- Welche Wirkungen haben die beiden TZI-geleiteten Elterngruppen bezüglich der Verwirklichung von Lernprozeßkriterien emanzipatorischer Elternarbeit? (Prozeßeffektivitätsvergleich der Kurse)
- In welcher Familien- und Arbeitsplatzsituation leben die an den beiden Kursen teilnehmenden Eltern?

Die Fragestellungen der Untersuchung beinhalten zunächst die Erhebung der Produkt- und Prozeßeffektivität der beiden Kurse. Produktwirkungen wurden auf drei verschiedene Wege ermittelt:

- durch den Vergleich von Selbsteinschätzungen vor und nach dem Kurs (Fragebogen)
- durch Selbsteinschätzungen nach jeder Gruppensitzung (Fragebogen)
- durch Selbsteinschätzungen nach dem gesamten Kurs (Fragebogen)

Prozeßwirkungen wurden ermittelt:

- durch Fremdeinschätzungen jeder Gruppensitzung nach de Kurs (Tonbandaufzeichnungen)
- durch Selbsteinschätzungen nach jeder Gruppensitzung.

Auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen zu den Zielen und Methoden emanzipatorischer Elternarbeit soll die Produkt- und Prozeßeffektivität durch folgende Merkmalsausprägungen ermittelt werden:

Produkteffektivität:

- Vergleich elterlicher Erziehungseinstellungen zu Kindern bis zu drei Jahren vor und nach dem Kurs
- Grad an person-, sozial- und problemorientierter Befriedigung der Eltern nach jeder Sitzung
- allgemeine Beziehungsänderung zum Kind und allgemeine Verhaltensänderungen der Eltern (nach dem Kurs)
- Erleichterung bezüglich vor dem Kurs vorhandener und während der Kurse entstandener Probleme (nach dem Kurs)
- allgemein positive und negative Wirkungen der Kurse (nach dem Kurs)

Prozeßeffektivität:

- die Unterstützung von Independenz, die Balance von rationalen und emotionalen Interaktionen, die Dezentralität von Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen sowie Kohäsionsstrukturen (nach dem Kurs für jede Sitzung)
- die Interaktionsbalance zwischen "Ich-Wir-Es" (nach jeder Sitzung)
- Interaktionsfördernde Verhaltensdispositionen des Leiters (nach dem Kurs)

Da für diese Merkmalskomplexe teilweise keine Erhebungsinstrumente im deutschsprachigen Raum vorliegen, mußten sie durch die Entwicklung neuer Instrumente operationalisiert werden. Die einzelnen Erhebungsinstrumente sollen im folgenden Kapitel dargestellt werden. Im Einzelnen wurden die Merkmale der Produkt- und Prozeßeffektivität der beiden Kurse durch folgende Instrumente operationali-

siert:

- elterliche Erziehungseinstellungen: Entwicklung eines Fragebogens zu elterlichen Erziehungseinstellungen gegenüber Kindern bis zu 3 Jahren (FEE)
- personal-, sozial- und problemorientierte Befriedigung: Entwicklung eines Fragebogens zur Analyse des Gruppenprozesses (FGPA)
- allgemeine Beziehungs-, Verhaltensänderung, Problemlösung, negative und positive Gesamtwirkungen: Übernahme einzelner Fragen aus bisherigen Untersuchungen
- Unterstützung von Independenz, Balance von rationalen und emotionalen Interaktionen, Dezentralität von Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen, Kohäsionsstrukturen: Trainieren einer Ratergruppe für die Anwendung der Interaktionsprozeßanalyse nach R. F. Bales.
- Interaktionsbalance von "Ich-Wir-Es": Entwicklung von Items im Rahmen des FGPA
- Verhaltensdispositionen des Gruppenleiters: Entwicklung von Fragebogenitems

Die Ermittlung der Familien- und Arbeitsplatzsituation dient in dieser Untersuchung dazu, Aufschluß über grundlegende Sozialdaten der Eltern und über einen in der Alltagswelt wichtigen Lebensbereich, die Arbeitsplatzsituation, zu gewinnen. So wurden Fragen zum Alter der Kinder, des Teilnehmers, zum Familienstand und der Anzahl der Kinder nach dem Kurs den Eltern zur Beantwortung gestellt. Die Beschreibung der Arbeitsplatzsituation soll nicht durch die Zuordnung der Eltern zu einer sozialen Schicht erfolgen, sondern soll differenzierteren Aufschluß über die Homogenität bzw. Heterogenität der beruflichen Alltagswelt der Eltern geben. Es bot sich für die Datengewinnung ein von S. Kratzsch (1975) entwickelter Fragebogen zur selbsterlebten Arbeitsplatzsituation an (nach dem Kurs).

---

1) R. F. Bales, 1972

Nach dieser Übersicht ergibt sich, daß die Eltern vor Beginn der Kurse nur den Fragebogen zu den elterlichen Erziehungseinstellungen (FEE), nach jeder Sitzung den Fragebogen zur Analyse des Gruppenprozesses (FGPA) und am Ende des Kurses den Nachbefragungsbogen zur Beantwortung vorgelegt bekamen, der eine Kombination der genannten unterschiedlichen Fragestellungen, die nach dem Kurs erhoben werden sollen, darstellt. [1]

4. Die Beschreibung der Erhebungsinstrumente

4.1 Die Entwicklung des Fragebogens zu elterlichen Erziehungseinstellungen (FEE)

4.1.1 Kritik vorhandener Instrumente im deutschsprachigen Raum

Um die Effektivität der Gruppenarbeit mit Eltern zu erheben, wurde geplant, elterliches Verhalten auf der Dispositionsebene, auf der Ebene der Erziehungseinstellung zu erheben. Dabei schließen wir uns der Definition von "Erziehungseinstellung" an, wie sie bei A. Engfer, u. a. [2] gegeben wird. Die Autoren unterscheiden "Erziehungspraktiken" und "Erziehungsvorstellungen". Letztere untergliedern sie in die Teilkomponenten "Erziehungsziele, d. h. präskriptive Urteile der Elternperson über das bei einem Kind angestrebte Verhalten und Erziehungseinstellungen, die deskriptive Urteile über eigene kindbezogene Dispositionen des Verhaltens und Erlebens" [3]. Mit dieser Definition seien Erziehungseinstellungen einerseits Teil der elterlichen Erziehungsvorstellungen,

---

1) siehe die Endform des Fragebogens zur Erstbefragung, den FGPA und den Nachbefragungsbogen im Anhang, S. 385ff

2) A. Engfer, u. a., 1973, S. 5 - 10

3) A. Engfer, u. a., 1973, S. 5

also kognitive Schemata mit dem Charakter von hypothetischen Konstrukten, die erzieherisches Verhalten zwar determinieren, jedoch nicht direkt über Verhaltensbeobachtung erfaßt werden könnten. Andererseits beinhalteten sie als deskriptive Urteile über selbstattribuierte Dispositionen des Verhaltens und Erlebens generalisierte Aussagen von Eltern über selbstperzipiertes Erziehungsverhalten und rückten damit in die Nähe der elterlichen Erziehungspraktiken. [1)]

Eine kritische Durchsicht der wenigen im deutschsprachigen Raum erschienenen Fragebogenverfahren zur Feststellung des selbstperzipierten Erziehungsstils [2)] auf der Grundlage des oben explizierten Verständnisses zeigt, daß die bei A. Engfer formulierte Kritik mit der unsrigen übereinstimmt. [3)] Folgende Kritikpunkte scheinen besonders bedeutsam:

1. Die auf der Grundlage des von Schaefer und Bell 1958 entwickelten Parental-Attitude-Research-Instruments (PARI) [4)] konstruierten neueren deutschen Erziehungseinstellungsfragebögen [5)] sind in ihrer Faktorenstruktur orientiert an dem dreidimensionalen Erziehungseinstellungsmodell von W. C. Becker [6)], ohne zu fragen ob bei der Aufnahme anderer Merkmalsbereiche elterlichen Erziehungsverhaltens auf der Itemebene man möglicherweise zu einem differenzierteren Strukturmodell elterlicher Erziehungseinstellungen gelangt.

---

1) vgl. A. Engfer, u. a., 1973, S. 10

2) Einen zusammenfassenden Überblick gibt H. Lukesch, 1975, S. 64

3) Wir lehnen daher unsere Argumentation an die bei A. Engfer, u. a., 1973, S. 15 - 29, ausgewiesene an.

4) E. S. Schaefer, R. Q. Bell, 1958, S. 339 - 361

5) Besonders unter statistischen Gütekriterien betrachtet sind hier zu nehnen: E. Littmann und E. Kasielke, 1970 und deren Fragebogenrevision durch H. Lukesch und A. Tischler, 1975, sowie W. Seitz u. a., 1970

6) W. C. Becker, 1964

2. Die Durchsicht der Formulierung der Items bei E. Littmann und E. Kasielke (1970), W. Seitz, u. a. (1970) und H. Lukesch/A. Tischler (1975) zeigt, daß diese Fragebögen im wesentlichen kulturell tradierte allgemeine Erziehungsideologien erfassen, da die Items präskriptive Urteile über angestrebtes Verhalten von Kindern (z. B.: "Kinder sollten ruhig etwas verwöhnt werden") [1], präskriptive Urteile über erwünschtes elterliches Verhalten (z. B.: "Eltern sollten immer alles wissen, was ihre Kinder denken und was in ihnen vorgeht") [2], deskriptive Überzeugungen (z. B.: "Alle Eltern kennen die Augenblicke, in denen sie wünschten, keine Kinder zu haben!") [3] und instrumentelle Überzeugungen (z. B.: "Eine leichte Ohrfeige oder ein Klaps ist immer noch das beste Mittel, um ein ungehorsames Kind zur Vernunft zu bringen!") [4] darstellen. Diese Instrumente erfassen daher eher Erziehungszielvorstellungen und nicht elterliche Erziehungsvorstellungen, die spezifische und individuelle Einstellungen gegenüber einem ganz konkreten Kind sind.

3. Die Items der genannten Untersuchungen sind daher auch in der dritten Person formuliert und beziehen sich nicht konkret auf das eigene Kind.

Aus der Kritik an den vorhandenen Instrumenten können mit A. Engfer u. a. folgende Operationalisierungskriterien für Erziehungseinstellungen abgeleitet werden:

1. Die Items sollen als deskriptive Urteile der Eltern über eigene kindbezogene Dispositionen des Verhaltens und Erlebens formuliert sein.

---

1) H. Lukesch, A. Tischler, 1975, S. 53

2) a. a. O.

3) a. a. O.

4) a. a. O.

2. Zwar kann jede Einstellungsmessung über Verbalaussagen der Befragten immer nur kognitiv repräsentierte Schemata erfragen, doch soll, um in eine möglichst große Nähe zum praktizierten Erziehungsverhalten der Eltern zu kommen, die behaviorale Einstellungskomponente in den Statements zum Ausdruck kommen.
3. Die Items sollten in der ersten Person formuliert werden, um möglichst unmittelbar an die individuellen Erziehungseinstellungen der Eltern heranzukommen. Dies macht eine Mutter- und Vaterversion nötig.
4. Die Items sollen sich auf ein ganz bestimmtes Kind beziehen, da elterliche Erziehungseinstellungen bezüglich Kindern verschiedenen Alters und Geschlechts variieren. Dies macht eine Sohn- und Tochterversion nötig.
5. Das Abstraktionsniveau der Items soll der im Alltag üblichen Form der Selbstattribuation von Verhaltens- und Erlebenseigenschaften der Eltern entsprechen.
6. Das Urmaterial für erziehungsrelevante Einstellungen soll so breit wie möglich angelegt sein.

Zusätzlich zu den bisher genannten Kriterien ist es für den spezifischen Zweck der Untersuchung erforderlich zwei weitere Kriterien einzuführen:

7. Die Items sollen auf Verhaltens- und Erlebensdispositionen der Eltern beschränkt sein, die für Eltern mit Kindern von bis zu 3 Jahren realistisch sind. Diese Einschränkung ergibt sich aus dem verfolgten Interesse, Einstellungsänderungen bei Eltern mit Kindern von bis zu 3 Jahren zu erheben. Als unrealistisch werden Items bezeichnet, die ein Aktivitätspotential des Kindes implizieren, das dasjenige von Kindern bis zu 3 Jahren übersteigt.
8. Die Items sollen Erziehungseinstellungen erfassen, die nach theoretisch definierten Kriterien emanzipatorische bzw. nicht-emanzipatorische Veränderungen

der Eltern erheben können. Das heißt, die größere Zustimmung zu emanzipatorischen Erziehungseinstellungsitems und die größere Ablehnung von nicht-emanzipatorischen Items der Eltern am Ende eines Bildungsabschnittes würde den intendierten Effekt messen. Es wurden als allgemeine Konstruktionskriterien einmal die Stimmigkeit der Erziehungseinstellungen mit den bezüglich der acht Grundprobleme familialer Alltagsinteraktion als wünschenswert formulierten Verhaltenstendenzen und zum andern die Angemessenheit an die Sozialisierungs- und Sozialisierungserfordernisse der kindlichen Entwicklung genannt. [1] Beide Kriterien sind der übergreifenden Leitidee zugeordnet, Eltern zu einem Sozialisierungsverhalten zu befähigen, das zwang- und gewaltfreies Familienleben ermöglicht, oder anders gesagt, ihnen selbst wie ihren Kindern Autonomie in der Interdependenz ihrer Lebensverhältnisse erfahren läßt. Aus Validitätsgründen für den Operationalisierungsprozeß scheint es angebracht, neben den angeführten allgemeinen Balance- und Tendenzangaben psycho-soziale Grundfähigkeiten zu benennen, die die erwünschte Selbstbestimmung des einzelnen Familienmitglieds in Berücksichtigung seiner sozialen Bezüge fördern. Das Konzept einer balancierten Identität, wie es L. Krappmann (1973) in Überarbeitung von G. H. Mead's (1965) und E. Goffman's (1967) Identitätskonzept für den deutschsprachigen Raum ausformulierte, scheint auf der theoretischen Ebene dem genannten Ziel zu entsprechen. Identität stellt nach L. Krappmann "die Besonderheit des Individuums dar; denn sie zeigt auf, auf welche besondere Weise das Individuum in verschiedenartigen Situationen eine Balance zwischen widersprüchlichen Erwartungen, zwischen den Anforderungen der anderen und eigenen Bedürfnissen ... gehalten hat." [2]

---

1) siehe oben S. 145

2) L. Krappmann, 1973, S. 9

Die Gegensätzlichkeit sozialer Erwartungen sei der Normalfall in Interaktionssituationen, da die Kommunikationspartner unterschiedliche Interaktionserfahrungen einbringen und der Einzelne selbst an verschiedenartigen Interaktionssystemen zeitlich nacheinander und gleichzeitig nebeneinander teilhabe. Insofern komme es darauf an, im Laufe der Sozialisation Fähigkeiten zu erwerben, auseinandergehende Erwartungen balancieren zu können. Als identitätsfördernde Fähigkeiten nennt L. Krappmann: "Rollendistanz, d. h., sich gegenüber bestehenden Normen reflektierend und interpretierend zu verhalten;"Empathie", d. h., die Erwartungen der anderen "innerlich" vorwegnehmen zu können; "Ambiguitätstoleranz", d. h. Mehrdeutigkeiten der sozialen Situation zu tolerieren; und "Identitätsdarstellung",d. h. mit Hilfe einer differenzierten Sprache und nuancenreicher nicht-verbaler Äußerungen das besondere Balanceverhalten des einzelnen angesichts widersprüchlicher Erwartungen in Interaktionen zu verdeutlichen. [1]

Neben diesen Fähigkeiten können als weitere Operationalisierungskriterien die interaktionsfördernden Verhaltensdispositionen eines TZI-Gruppenleiters genannt werden, wie "selektive Authentizität", "positive Wertschätzung und Vertrauen", "Offenheit und Spontaneität", "Permissivität und Interdependenz" [2]. Da das Leiten von Gruppen nach R. Cohn (1975b) "die Kunst, sich selbst human und effektiv (zu) leiten" [3] voraussetzt, erweisen sich die genannten Fähigkeiten als Einstellungen, die humane Interaktion fördern, d. h. den lebenslangen"Prozeß der Ich-Erweiterung im Wir-Feld" [4] beitragen zu ermöglichen.

---

1) L. Krappmann, 1973, S. 132-173

2) siehe oben S. 123

3) R. Cohn, 1975b, S. 488

4) a. a. O., S. 489

Es kann angenommen werden, daß Eltern und Kinder auf der Grundlage dieser Dispositionen gewaltloser zusammenleben. Insofern können diese als Bewertungskriterien für die Stimmigkeit elterlicher Erziehungseinstellungen mit den als emanzipatorisch bezeichneten Verhaltenstendenzen familialer Alltagsinteraktion dienen.

4.1.2 Neukonstruktion des Erziehungseinstellungsfragebogens

Auf der Grundlage einer zweiten bisher unveröffentlichten empirischen Revision [1] eines nach den oben genannten ersten sechs Kriterien konstruierten, 61 Dimensionen umfassenden Einstellungsfragebogens [2] wurde in Anwendung der obengenannten Konstruktionskriterien 7. und 8. ein neuer Fragebogen konstruiert.
Mit der 2. Revision lagen von A. Engfer u. a. (1976) 4 Erziehungseinstellungsfragebogenversionen (Mutter - Tochter (MT), Mutter - Sohn (MS), Vater - Tochter (VT), Vater - Sohn (VS))faktorisiert nach Faktorenanalysen der Iteminterkorrelationen vor. Jeder Faktor wird repräsentiert von mindestens 8 Items. Zu jedem der Items ist der Schwierigkeitsindex und die Faktorenladung angegeben. Danach liegt ein wesentlich differenzierteres Strukturmodell elterlicher Erziehungseinstellungen vor als alle bisherigen faktorisierten Erziehungseinstellungsfragebögen aufweisen - differenzierter hinsichtlich der größeren Anzahl von Faktoren und der geschlechtsspezifischen Ausprägung der Faktorenstrukturen. Einen Überblick gibt Tabelle 1. [3]

---

1) Die erste Revision ist veröffentlicht bei K. A. Schneewind, u. a., 1974; die zweite Revision überließ uns die Forschungsgruppe im Frühjahr 1976 zur Weiterarbeit.

2) vgl. A. Engfer, u. a., 1973, S. 39 - 227

3) siehe Anhang, S. 310

Die Neukonstruktion der Fragebogenversionen nach den Kriterien 7. und 8. soll im Folgenden an der Kritik der Mutter - Sohn Version der zweiten Revision von A. Engfer, u. a. (1976) exemplarisch verdeutlicht werden:
Faktor I: Selbstzweifel in der Erzieherrolle
Die Bejahung der den Faktor repräsentierenden Items setzt einen bestimmten Grad an Offenheit bei den Eltern voraus, d. h. das "'Einlassen' affektiver, psycho-somatischer und intellektueller Daten über mich selbst und andere sowie über Sachzusammenhänge in .. (das) Bewußtsein" [1]. So könnte einerseits die emanzipatorische Wirkung der Elternarbeit darin bestehen, daß eine Mutter bzw. ein Vater, die zum Anfang des Kurses das Item: "Manchmal zweifle ich daran, ob ich die Voraussetzungen habe, um mit meinem Sohn richtig umzugehen" verneint haben und auf Grund von größerer Selbstoffenheit zum Ende des Kurses das Item bejahen. Andererseits aber kann die Bejahung des Items eine Verunsicherung des Vertauens in die eigenen Erziehungsfähigkeiten darstellen, die in Richtung einer Neurotisierung der Elterneinstellung gedeutet werden müßte. Im letzteren Fall wäre dann eine nicht-emanzipatorische Wirkung des Kurses zu konstatieren. Die hohe Doppeldeutigkeit der Interpretation von möglichen Veränderungen in diesem Faktor war Anlaß, ihn nicht in die Neukonstruktion mit aufzunehmen.

Faktor II: Autoritäre Kontrolle
Dieser Faktor wurde übernommen (Faktor I) [2]. Diejenigen Items, die eine Aktivität des Kindes beinhalteten, die der eines Kindes von 0 bis 3 Jahren nicht adäquat waren, wurden umformuliert. Beispiel: "Ich höre mir bei bestimmten Fragen zwar an, was mein Sohn zu sagen hat, die Entscheidung treffe ich aber allein". Neufassung: "Ich höre

---

1) B. Genser, u. a., 1972, S. 20

2) siehe Anhang, Theoretische Faktorenstruktur der 4 Versionen des FEE, S. 312ff.

mir zwar an, was mein Sohn gerne möchte, die Entscheidung treffe ich aber allein". Eine Bejahung der Items bedeutet nicht-emanzipatorische Erziehungseinstellung.

Faktor III: Permissivität und Vertrauen in die kindliche Autonomie

Dieser Faktor wurde nicht übernommen, da 4 Items nicht der Altersstruktur von Kindern von bis zu 3 Jahren angemessen sind und eine Umformulierung schlecht möglich ist.

Faktor IV: Behütung

Dieser Faktor ist bei A. Engfer u. a. (1976) bipolar. Der eine Pol wird durch Items beschrieben, die überbehütende Verhaltensdispositionen, der andere Pol durch Items, die behütende Einstellungen umschreiben. Um die emanzipatorische Interpretation der Items angesichts der gegebenen Polarität des Faktors eindeutiger zu machen, wurden die Überbehütungsitems des Faktors übernommen, ein neuer Gegenpol mit Items aus den Dimensionen 7, 15, 24, 38 des Arbeitsberichtes 3, die im Sinne nach "Vernachlässigung" beinhalten, konstruiert und die Mitte der bipolaren Skala mit Items, die "Behütung" beschreiben, formuliert. Es ist dies der theoretische Faktor 2 des neuen Instruments: Überbehütung-Behütung-Vernachlässigung. Die Bejahung der Pole bedeutet entweder bei Überbehütung eine Nähe der Eltern zum Kind, die dessen Autonomie ausschließt oder bei Vernachlässigung eine Distanz zum Kind, die dessen Ich-Förderung ignoriert. Beide Pole beinhalten nicht-emanzipatorische Einstellungen. Die Einstellungsitems zur Behütung kennzeichnen eine Nähe zum Kind, die dessen Autonomie anerkennt, also identitätsförderndes, emanzipatorisches Verhalten darstellt.

---

1) siehe Anhang S. 314ff.

Faktor V und VII: Gelassene Souveränität und Konservativismus/Experimentierfreudigkeit

Beide Faktoren beinhalten Items, die sowohl als abwägende Spontaneität wie auch als Unfähigkeit zur Spontaneität interpretiert werden können. Beispiel: "Wie mir gerade zumute ist, wirkt sich nicht auf mein Verhalten meinem Sohn gegenüber aus" (Faktor V, 3). Umgekehrt beinhalten die Faktoren Items, die als fortschrittliches Erziehungsengagement wie auch zugleich als unkritische Übernahme modebedingter Erziehungsvorstellungen verstanden werden können. Beispiel: "Neue Erfahrungen im Bereich der Erziehung versuche ich auch auf meinen Sohn anzuwenden" (Faktor VII, 5). In Anlehnung an die beiden vorhandenen Faktoren wurde der bipolare Faktor 3 [1] konstruiert, dessen einer Pol durch die Kombination von "Gelassenheit, Reflexion und Engagement in der Erziehung" eine emanzipatorische Erziehungseinstellung bezeichnet und dessen Gegenpol "unkritisches Desinteresse an der Erziehung", eine nicht-emanzipatorische Einstellung beschreibt.

Faktor VI: Offenheit

Diejenigen Items dieses Faktors, die den Pol "Offenheit" von Gefühlen und Gedanken der Eltern ihren Kindern gegenüber beschreiben, sind gemessen am Kriterium "selektiver Authentizität" nicht zu bewerten, da sie ebenso situation inadäquate Authentizität der Eltern miteinschließen. Beispiel: "Ich mache keinen Versuch, meine Gedanken und Gefühle vor meinem Sohn zu verbergen" (Faktor VI, 1). In der Neukonstruktion dieses Faktors (Faktor 5)[2] werden die nicht-emanzipatorischen Dispositionen durch Items repräsentiert, die situationsinadäquate Authentizität und Verschlossenheit/Manipulation beinhalten, die emanzipatorischen Dispositionen in der Mitte der bipolaren

---

1) siehe Anhang, S. 316f.

2) siehe Anhang, S. 318f.

Dimension durch Items, die selektive Authentizität beschreiben.

Faktor VIII: Ehe
Die Items dieses Faktors beinhalten das Ausmaß an Meinungsverschiedenheiten der Eltern bezüglich Erziehungsfragen. In dieser Form können sie keine Indikatoren für eine emanzipatorische Bewertung von Erziehungseinstellungen sein, da emanzipatorisches Verhalten auf der Grundlage von Ambiguitätstoleranzen den Meinungskonflikt der Ehepartner einschließt, jedoch die gegenseitige dauerhafte Inkompatibilität des Erziehungsverhaltens ausschließt. So wurden die Items als Indikatoren für kompatibles bzw. inkompatibles elterliches Erziehungsverhalten umformuliert (Faktor 6) [1]. Bei der Umformulierung wurde versucht, die Gleichförmigkeit der Statements sprachlich zu vermeiden, um nicht aufgrund hoher sprachlicher Ähnlichkeiten faktorielle Ergebnisse zu präjudizieren. Beispiel: "Bei der Erziehung unseres Sohnes gibt es zwischen meinem Mann und mir kaum Meinungsverschiedenheiten" (Faktor VIII, 2). Umformulierung: "Zwar haben mein Mann und ich manchmal unterschiedliche Ansichten darüber, wieviel Unordnung unser Sohn in der Wohnung machen darf, wir finden jedoch meistens zu einer gemeinsamen Meinung".

Faktor IX: Ähnlichkeit
Die Items sind nicht in Bezug auf das Alter von Kindern bis zu 3 Jahren geeignet. Darüberhinaus ist eine emanzipatorische Interpretation des Faktors unklar. Es wurde dieser Faktor nicht übernommen.

Faktor XI: Inkonsistenz
Dieser Faktor scheint aufgrund sprachlicher Gleichförmigkeit der Items und einer zu geringen inhaltlichen Breite der operationalisierten Erziehungsdisposition

---

1) siehe Anhang, S. 319

zustande gekommen zu sein. Die Neuformulierung, die Konsistenz im Sinne von Verläßlichkeit, Vorhersehbarkeit (emanzipatorischer Pol) und Inkonsistenz im Sinne von Willkür/Unberechenbarkeit (icht-emanzipatorischer Pol) versteht, versuchte mit Hilfe des Rückgriffs auf Items aus den Dimensionen Strafen, Belohnen, Akzeptieren des Kindes, Interesse für das Kind, Gereiztheit und Stimmungsabhängigkeit der 61 Dimensionen aus der Grundkonstruktion der Fragebögen eine inhaltliche Variationsbreite konsistenter und inkonsistenter Dispositionen zu berücksichtigen (Faktor 4) [1].

Faktor X: Orientierung an der eigenen Erziehung
Die emanzipatorische Interpretation der Items wäre an die inhaltlichen Traditionen aus der eigenen Erziehung gebunden. Auf dieser formalen Konstruktionsebene mußte der Faktor vernachlässigt werden.

Faktor XII: Geplantsein des Kindes
Die Items dieses Faktors eignen sich nicht, um Dispositionsveränderungen im emanzipatorischen Sinne zu erfassen. Dieser Faktor wurde nicht aufgenommen.

Faktor VII der Vaterversion: Zärtlichkeit
Angesichts des lebensbegründenden Angewiesenseins von Kindern von bis zu 3 Jahren auf Zärtlichkeit wurde dieser Vater-Faktor zum Teil mit Neuformulierungen für alle 4 Versionen aufgenommen (Faktor 7) [2].

Der neu konstruierte Faktor 8: Milieuabhängigkeit [3] dient nicht der Erhebung emanzipatorischer Veränderungen, sondern versucht im Rahmen des Gesamtprojektes, für das dieser Fragebogen mitentwickelt wurde, ein

---

1) siehe Anhang, S. 317f.
2) siehe Anhang, S. 320
3) siehe Anhang, S. 320f.

Prognosemaß für eine längerfristige Beibehaltung bzw. Rückentwicklung stattgefundener Veränderungen darzustellen. In dieser Untersuchung wird im Folgenden die Berücksichtigung der Daten dieses Faktors ausgespart.

Auf der Grundlage dieser exemplarisch verdeutlichten theoretischen Neukonstruktion wurden 4 Fragebogenversionen entwickelt, die in einer Voruntersuchung von N = 200 Elternteilen ausgefüllt wurden (MT-Version: N = 52; MS: N = 55; VT: N = 46; VS: N = 47). Mit den erhobenen Daten wurden getrennt nach Fragebogenversion Faktorenanalysen der Iteminterkorrelationen gerechnet.[1] Es ist eine Hauptkomponentenanalyse mit Iterationen mit anschließender Varimax-Rotation gerechnet worden. Wegen der geringen Anzahl von Probanden pro Version (im Vergleich zur Anzahl der Items) kann nicht von einer Faktorenanalyse im strengen Sinne gesprochen werden. Die erhaltenen Dimensionen stellen daher nur eine Grobklassifikation der auf ihnen ladenden Items dar. Da es technisch und zeitlich nicht möglich war, eine größere Anzahl von Probanden zu erhalten, wird im Folgenden mit diesen genannten Einschränkungen weitergearbeitet. Wenn also von Einstellungsfaktoren die Rede ist, sind diese Einschränkungen mitzudenken. Als Abbruchkriterium für die Faktorenanalyse wurde die Anzahl der Eigenwerte, die größer als Eins sind, verwendet. Danach ergaben sich für die MT, MS, VS-Version 20 Faktoren, für die VT-Version 21 Faktoren. Da diese zum einen einen viel zu geringen Anteil zur Aufklärung der Gesamtvarianz haben (MT: Faktor 11 = 3,1 %, Faktor 20 = 1,6 %; MS, VT, VS in ähnlichen Größenverhältnissen) und keine zuverlässige inhaltliche Interpretation mehr möglich war, wurden für alle 4 Versionen eine 5 bis 13 Faktorenlösung gerechnet und diese nach dem Varimax-

---

1) Die Berechnungen wurden am Rechenzentrum der Universität Dortmund von W. Papenberg mit dem Programmpaket SAS und BMD gerechnet.

kriterium rotiert. Alle rotierten Faktorenlösungen (5 bis 13 Faktoren) der MS-Version wurden interpretiert. Dabei erwies sich die 7- bzw. 8-Faktorenlösung als die am klarsten interpretierbare. Nach dieser Eingrenzung auf 7 bzw. 8 Faktoren der MS-Version wurde die 6, 7, 8, 9 Faktorenlösung der MT-Version interpretiert. Auch hier zeigt sich die 7 bzw. 8 Faktorenlösung als die eindeutigste. Für die Vaterversionen ergab die Interpretation der 7, 8, 9, 10 Faktorenlösung die 9 bzw. 10 Faktorenlösung als die klarste Interpretation. Auf der Grundlage der so gewonnenen Faktorenstruktur wurden die Trennschärfen für jedes einzelne Item ermittelt. Dabei zeigte sich, daß die beiden Kennwerte zur Itemselektion, Faktorladung und Trennschärfenindex, der 7 Faktorenlösung bei den Mütterversionen und der 10 Faktorenlösung bei den Vaterversionen den Vorzug geben ließen. Da ein wesentlicher Kritikpunkt der Eltern am Fragebogen der Voruntersuchung die Redundanz der Items trotz ihrer zufälligen Verteilung war, wurde das Itemsample (Variablen = 66) bei der MS-Version auf 28 Items, bei der MT-Version auf 31 Items, bei der VT-Version auf 42 Items und bei der VS-Version auf 41 Items reduziert. [1] Im Anhang ist die endgültige Faktorenstruktur der 4 Versionen dargestellt. [2] Auf der so erarbeiteten empirischen Grundlage wurden die Items nach Zufall für die Endkonstruktion der vier im Anhang beigelegten Fragebögen [3] verteilt.

---

1) vgl. Tabelle 2, die einen genauen Überblick über die Itemrepräsentation der Faktoren wie deren Anteil der Aufklärung an der Gesamtvarianz gibt, siehe Anhang S. 322f.

2) vgl. Tabelle 3 und die empirische Faktorenstruktur der 4 Versionen des FEE, Anhang S. 324

3) vgl. 4 Fragebögen für die Erstbefragung und 4 Fragebögen für die Nachbefragung, Anhang S. 385ff.

Die Interpretation des jeweiligen Faktors der jeweiligen Version, d. h. der Versuch, den gemeinsamen Iteminhalt des jeweiligen Faktors zu benennen, ergab sich für einige Faktoren dadurch, daß die Mehrzahl der Items eines Faktors mit dem ursprünglich theoretisch definierten übereinstimmen und die hinzukommenden Items in das bestehende Verständnis integrierbar sind. Dies gilt für die folgenden Faktoren:

MT: Faktor 1 "Autoritäre Kontrolle" entspricht,Faktor 1 (theor.)
Faktor 2 "Ablehnung/emotionale Kälte" entspricht Faktor 2 (theor., negativer Pol)
Faktor 3 "Ängstlich emotionale Nähe" entspricht Faktor 2 (theor., negativer Gegenpol)
Faktor 4 "Elterliche Inkompatibilität" entspricht Faktor 6 (theor., negativer Pol)

MS: Faktor 2 "Ablehnung/emotionale Kälte" entspricht Faktor 2 (theor., negativer Pol)

VT: Faktor 2 "Autoritäre Kontrolle" entspricht Faktor 1 (theor.)
Faktor 4 "Zärtlichkeit" entspricht Faktor 7 (theor.)
Faktor 5 "Erziehungsdistanz gegen abwägendes Erziehungsengagement" entspricht Faktor 3 (theor.)
Faktor 8 "Ablehnung/emotionale Kälte" entspricht Faktor 2 (theor., negativer Pol)

VS: Faktor 1 "Autoritäre Kontrolle" entspricht Faktor 1 (theor.)
Faktor 6 "Manipulation" entspricht Faktor 5 (theor., negativer Pol)
Faktor 8 "Elterliche Kompatibilität gegen Inkompatibilität" entspricht Faktor 6 (theor.)

Die Benennung der weiteren Faktoren ergab sich aus der je spezifischen Kombination einzelner Items. Bei der unabhängigen Interpretation jedes Faktors, jeder Version ergab sich zum Teil für verschiedene Itemkombinationen ein bedeutungsähnlicher Inhaltskern. Einen Überblick gibt der synoptische Vergleich der Faktorenstruktur der 4 Versionen. [1] Die Faktoren sind inhaltlich wie folgt charakterisiert:

1. Die durchgängig in allen 4 Versionen vorhandene Erziehungsdimension "Autoritäre Kontrolle" wird in der MS-Version durch 2 Faktoren (Faktor 3 und 7) repräsentiert, die beide unterschiedliche Aspekte betonen: Die Items des Faktors 3 betonen ein autokratisches Gefälle bzw. reziprokes Verhältnis der Mutter zum Sohn, während die Items in Faktor 7 die autoritäre Erziehungsdominanz der Mutter in der Gesamtfamilie umschreiben.
2. Die in den 4 Versionen auftretende Dimension "Ablehnung/emotionale Kälte" differenziert sich in der Vater-Sohn-Beziehung in 2 Faktoren: Die Items des Faktors 5 (VS) drücken teilweise eine verhaltene emotionale Distanz des Vaters zum Sohn aus, die eine geringe Antizipation des Kindes im Erwachsenenverhalten implizieren. Es bietet sich daher an, von einer "latenten Ablehnung" zu sprechen. Demgegenüber kommt bei den Items des Faktors 7 (VS) eine Ablehnung des Vaters zum Sohn zum Durchbruch, die eine größere Intensität beinhaltet und sich in Verhaltensweisen wie "die Beherrschung verlieren" äußert. Dieser Faktor scheint daher eine Verhaltensdisposition der "offenen Ablehnung" zu beinhalten.
3. Die Dimension der "Elterlichen Kompatibilität" in Erziehungsfragen ist ebenso in allen 4 Versionen bedeutsam geworden. Die Items des Faktors 4 der MT-

---

1) siehe Anhang, Tabelle 3, S. 324

Version und 8 der VS-Version sind identisch mit dem theoretischen Faktor 6. Die Itemkombinationen der Faktoren 1 der MS-Version und der VT-Version geben dieser Dimension je besondere Bedeutungsakzente: In der Mutter-Sohn-Version verdeutlichen die Items, daß die Mutter die elterliche Inkompatibilität und der damit verbundenen emotionalen Konflikte geneigt ist, gegenüber dem Sohn zu unterdrücken. In der Vater-Tochter-Version dagegen bringen die Items zum Ausdruck, daß der Vater im Zusammenhang mit der Kompatibilität bzw. Inkompatibilität des Erziehungsverhaltens mit dem Partner geneigt ist, sich der Tochter gegenüber konsistent bzw. inkonsistent zu verhalten.

4. In allen 4 Versionen ergab sich auch die Erziehungsdimension "Abwägende Unterstützung kindlicher Initiativen". Dabei ist die Itemstruktur des Faktors 6 der MT- und des Faktors 10 der VS-Version identisch. Die Items drücken eine bewußte Nähe zum Kind aus, die ein hohes Maß an autonomer Aktivitätsentfaltung des Kindes ermöglicht. In der MS-Version symbolisieren die Items eine Mißachtung kindlicher Eigenaktivitäten, eine Bedeutung, die diesen Faktor in die Nähe der Faktoren 3 und 7 dieser Version bringt. In der Vater-Tochter-Version ist der positive Pol des Faktors durch Items repräsentiert, die diesen inhaltlich mit "Elterliche Unterstützung des Kindes" charakterisieren lassen und der negative Pol durch Items, die Lust- und Geduldlosigkeit gegenüber den Aktivitätswünschen des Kindes ausdrücken.

5. Die Dimension "Überbehütung" hat in der Mutter-Tochter-Beziehung die Bedeutung wie sie aus der Erziehungsstilliteratur bekannt ist. [1] In den Vater-Versionen ist die

---

1) siehe H. Fend, 1969, S. 91

übermäßige Autonomie verwehrende Nähe zum Kind im Vater-Tochter-Verhältnis verbunden mit großer Verhaltensunsicherheit und im Vater-Sohn-Verhältnis ohne die ängstliche Komponente, wie sie in der Mutter-Tochter-Beziehung vorhanden ist. In der Mutter-Sohn-Beziehung konnte diese Dimension nicht festgestellt werden.

6. Die unterschiedlichen Items der Faktoren 5 (MT), 7 (VT) und 3 (VS) bringen eine generelle Beziehungsunsicherheit bzw. -sicherheit der Erwachsenen gegenüber ihrem Kind zum Ausdruck. Dabei schließt diese Dimension in die Beziehungsrealität zwischen Erwachsenen und Kind den Austausch von Gefühlen, die Bewältigung von Konflikten und die soziale Kontrolle durch Ehepartner und Bekannte mit ein.

7. Die Dimension "Emotionale Wärme" ist in der Elternpopulation des Vorversuchs eine relevante Erziehungsdimension in den gegengeschlechtlichen Beziehungsverhältnissen von Mutter-Sohn und Vater-Tochter und nicht wie bei A. Engfer u. a., (1976) in den Vater-Kind-Beziehungen. Die Items drücken eine hoch positive emotionale Nähe der Eltern zum Kind aus, die die Gegenseitigkeit des Verhältnisses implizieren.

8. Nur in den Vater-Versionen (Faktor 5 (VT) und Faktor 9 (VS)) wird die Dimension einer allgemeinen Distanz bzw. eines Engagements zum Erziehungsgeschehen bedeutsam. Dabei betonen die Items des Faktors 9 der Vater-Sohn-Version in der Erziehungsdistanz eine emotionale Instabilität des Vaters zum Sohn.

9. Die Erziehungsdimension eines auf Offenheit bzw. Manipulation gegründeten Erziehungsverhältnisses wird ebenso nur in den Vaterbeziehungen relevant (Faktor 10 (VT) und

Faktor 6 (VS)). Dabei ist interessant, daß in der VT-Version Items, die bei der theoretischen Konstruktion als Indikatoren für situationsinadäquate Offenheit gelten, im Interpretationszusammenhang des empirischen Faktors mit Items, die eine Ich-bewußte, reflexive Erziehungshaltung ausdrücken, einen emanzipativen Bedeutungsgehalt bekommen. Demgegenüber repräsentieren die Items des Faktors 6 der VS-Version in Übereinstimmung mit dem im theoretischen Faktor 5 operationalisierten negativen Pol "Verschlossenheit/Manipulation", eine nicht-emanzipative Einstellung.

Die inhaltliche Darstellung der verschiedenen Faktoren im synoptischen Überblick zeigt, daß die erhaltenen Faktoren für die Erhebung emanzipatorischer bzw. nicht-emanzipatorischer Veränderungen geeignet sind.

4.2 Die Entwicklung des Fragebogens zur Analyse des Gruppenprozesses (FGPA)

Um festzustellen, inwieweit die Elterngruppen ähnliche oder unterschiedliche Gruppensitzungen während der Kurse erleben, sollte nach jedem Kursabend ein Fragebogen ausgefüllt werden, der Angaben über die Zufriedenheit der Teilnehmer macht. Bei der Durchsicht der vorhandenen Instrumente ergaben sich mehrere Schwierigkeiten, die die Entwicklung eines eigenen Fragebogens notwendig machten. Im Folgenden werden die uns zugänglichen Fragebögen genannt und kritisiert:

4.2.1 Kritik vorhandener Fragebögen

a) Fragebogen zum Gruppenverlauf nach T. Brocher [1)]

Kritik: Die Fragen decken zwar einen großen Teil der an dem Gruppenprozeß interessierenden Variablen ab. Es ist jedoch nicht geklärt, in welchem Zusammenhang sie stehen. Insbesondere liegt eine Faktorenanalyse nicht vor. Außerdem sind Fragen, die sich auf die Besonderheit von TZI-Kursen beziehen, nicht vorhanden.

b) Prozeßanalyse nach H. Prior [2)] (Faktorisierter Brocher Fragebogen mit einer zusätzlichen Frage)

Kritik: Prior hat den Fragebogen von T. Brocher einer Faktorenanalyse unterzogen, und dabei sieben Faktoren erhalten. Dem Anspruch, unabhängige Faktoren zu finden, die das Gruppenergebnis auf jedem Faktor in unterschiedlich starker Ausprägung beschreiben, können fünf dieser Faktoren deshab nicht gerecht werden, weil sie nur von ein bzw. zwei Items repräsentiert werden. Die beiden verbleibenden Faktoren "Emotionales Bedürfnis" und "Sachorientierung" bestehen aus vier Items. Der Faktor "Sachorientierung" beschränkt die Datenerhebung auf die Zufriedenheit der Teilnehmer mit "Informationen". Für die positive oder negative Bewertung ist diese Zufriedenheit der Teilnehmer im Rahmen emanzipatorischer Elternarbeit unzureichend. Der einzig verbleibende Faktor "Emotionales Bedürfnis" rechtfertigt die Entwicklung eines neuen Fragebogens.

4.2.2 Entwicklung eines neuen Fragebogens

H. Lücke hat im Rahmen seiner Arbeit als TZI-Trainer einen Fragebogen entwickelt, der Ergebnisse von TZI-Sitzung

---

1) T. Brocher, 1967, S. 128ff.

2) H. Prior, u.a., 1970

ermitteln soll.[1] Für den Fragebogen lagen keine statistischen Daten vor; es wurde aufgrund von N = 127 ausgefüllten Fragebögen (Studenten- und TZI-Gruppen) eine Faktorenanalyse gerechnet und im Anschluß daran die Trennschärfen der jeweils zu einem Faktor gehörenden Items bestimmt. Die so erhalten Ergebnisse lieferten noch keinen befriedigenden Fragebogen. Eine Überarbeitung sollte ein geeignetes Meßinstrument für die Ermittlung von Gruppenergebnissen entwickeln. Nach der ersten Revision lag ein Fragebogen mit 31 Items vor. Dieser wurde in Eltern-, Ehepaar-, Lehrerfortbildungs- und Telefonseelsorgeausbildungsgruppen eingesetzt und von insgesamt N = 129 Teilnehmern ausgefüllt. Die Gruppen wurden weitgehend nach der Themenzentrierten Interaktion geführt. Aufgrund dieser Daten wurden Faktorenanalysen mit 3,4,5,6 und 7 rotierten Faktoren gerechnet.[2] Nachdem alle Faktorenlösungen einer inhaltlichen Interpretation unterzogen worden waren, stellte sich die 4 - Faktorenversion als die beste heraus. Die Faktoren wurden im einzelnen bezeichnet mit:
Faktor 1: "Ich - Zufriedenheit"

Faktor 2: Interaktionsbalance von "Ich-Wir-Es"
Faktor 3: "Wir - Zufriedenheit"

Faktor 4: Problemlösungszufriedenheit
Die Items, die den Faktor 2 repräsentieren, erwiesen sich nach der Berechnung der Trennschärfen als unbrauchbar. Es wurden daraufhin einige Items so umformuliert, daß sie gemeinsam den theoretischen Faktor "Interaktionsbalance von 'Ich-Wir-Es'" bildeten. Dieser Faktor wurde für die end-

---

1) H. Lücke, 1976, unveröffentlichtes Manuskript

2) Gerechnet von W. Papenberg am HRZ Gesamthochschulbereich Dortmund mit dem Programmpaket SAS und BMD: Hauptkomponentenanalyse mit Iterationen mit anschließender Varimax-Rotation

gültige Fragebogenversion beibehalten, obwohl seine Unabhängigkeit von den übrigen 3 Faktoren empirisch nicht nachgewiesen ist. Die Fragen nach der Balance der Interaktionen erschienen uns allerdings zu wichtig für einen TZI-Kurs, als daß man auf sie hätte verzichten können. Bei der Auswertung dieses Faktors muß natürlich auf mögliche Zusammenhänge mit anderen Faktoren hingewiesen werden. Bei den übrigen 3 Faktoren wurden jeweils nur die 5 Items mit der höchsten Ladung und guten Trennschärfen in die Endfassung übernommen. Außerdem wurden diejenigen Items ausgeschieden, die hohe Ladungen auf anderen Faktoren hatten. In der Endform des FGPA sind also 4 Faktoren (davon 3 empirische) enthalten mit insgesamt 18 Items.[1)]

4.3 Fragen zum Gesamtkurs und zu Verhaltensdispositionen des Gruppenleiters

4.3.1 Fragen zur Kurszufriedenheit

Die Aufnahme von offenen Fragen über den Kursverlauf ist eine Konsequenz aus den Überlegungen zur offenen Planung von Elternarbeit. Da eine emanzipatorische Elternarbeit durch die Offenheit des von den Eltern mitgetragenen Lernprozesses charakterisiert ist, muß die objektivierte Produktevaluation, wie sie mit Hilfe des FEE durchgeführt wird, durch offene Formen der Evaluation ergänzt werden. Dies soll mit der Aufnahme der Fragen 1) bis 9) im A. Teil des Nachbefragungsbogens geschehen.[2)] Die Fragen wurden aus dem Nachgefragungsbogen von B. Minsel (1976) entnommen.[3)] Mit Hilfe dieser Fragen können die Eltern die allgemeinen positiven und negativen Kurswirkungen, die Zufriedenheit mit vorhandenen und entstandenen Problemlösungen inhaltlich erläuternd sowie Beziehungsänderungen zum Kind und allgemeine Verhaltensänderungen einschätzen.

---

1) vgl. die Empirische Faktorenstruktur des FGPA, Anhang, S. 338f,

2) siehe in der Endform des Nachbefragungsbogens, Anhang, S. 385ff.

3) vgl. B. Minsel, 1976, S. 444ff.: Fragen 8,9,18-21,23-25

Die Frage 14) im Nachbefragungsbogen soll die Zentralität bzw. Dezentralität der thematischen Entscheidungen während des Kurses erfassen. Die Skalierung dieser Frage geht auf Frage 26) der Schlußbefragung von TZI-Kursen zurück, die bei B. Genser, u.a. (1972) wiedergegeben sind.[1)]

4.3.2 Fragen zu Verhaltensdispositionen des Gruppenleiters

Die Fragen 10) bis 13) im Nachbefragungsbogen sind eine Operationalisierung der Verhaltensdispositionen des TZI-Gruppenleiters.[2)]
So operationalisiert
- Frage 10 das Ausmaß an positiver Wertschätzung und Vertrauen
- Frage 11 das Ausmaß an Empathie
- Frage 12 das Ausmaß an Offenheit
- Frage 13 das Ausmaß an Authentizität.

4.4 Fragen zur Familie und zum beruflichen Alltag[3)]

Am Ende des Kurses sollen die Eltern Fragen zur Familie beantworten:
- Alter
- Familienstand
- Anzahl der eigenen Kinder

Die Fragen und Antwortvorgaben wurden aus einem an der Universität Düsseldorf entwickelten Fragebogen zu gesellschaftsbezogenen Einstellungen[4)] übernommen. Eine detaillierte Operationalisierung des familialen Alltags kann wegen des ungenügend theoretisch wie empirisch entwickelten Forschungsstandes in dieser Arbeit noch nicht vorgestellt werden.

---

1) B. Genser, u.a., 1972, S. 92

2) siehe oben, S. 123

3) siehe in der Endform des Nachbefragungsbogens, Anhang, S. 385ff.

4) Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Abt. Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, Fragebogen zu gesellschaftsbezogenen Einstellungen, unveröffentlichtes Manuskript

Für die Erhebung des Berufs der Eltern wurden ebenfalls die Fragen und Antwortvorgaben aus dem Fragebogen zu ge sellschaftsbezogenen Einstellungen übernommen. Zur Ermittlung des beruflichen Alltags wurde auf einen Fragebogen zurückgegriffen, der von S. Kratzsch entwickelt wurde und die erlebte Arbeitsplatzsituation zu erfassen beansprucht. [1] Der Fragebogen besteht aus 25 Items, di auf drei Faktoren laden:

Faktor 1: "Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitspla

Faktor 2: "Umgang mit Symbolen in verbaler Kommunikatio und Schrift",

Faktor 3: "Sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmthei mit Subjektverlust".

Durch diese drei unabhängigen Dimensionen wird der beru liche Alltag der Eltern so wiedergegeben, wie er in ihr Bewußtsein repräsentiert ist.[2] Die Erfassung der beruf lichen Situation mit Hilfe dieses Fragebogens kommt der Realität auf differenziertere Weise nahe als die Erhebu der Sozialstratifikation mit Instrumenten zur "Sozialen Schichtung". Es wurden daher in den Nachbefragungbogen Items des "Fragebogens zur Erfassung der erlebten Arbeit platzsituation" übernommen. Dabei wurden aus jeder Dime sion 3 Items nach Ladungshöhe und gleicher Skalierung au gewählt.

4.5 Training der Scorergruppe bezüglich der Anwendung Interaktionsprozessanalyse (IPA) von R. F. Bales[3]

Um den Interaktionsprozess der Elterngruppen zu erfasse wurde jede Gruppensitzung auf Tonband aufgezeichnet und von einer Scorergruppe von sechs Personen[4] mit Hilfe de

---

1) S. Kratzsch, 1975

2) vgl. a.a.O., S. 287

3) R. F. Bales, 1972

4) Den Studenten der Erziehungswissenschaft S. Adolf, G. Heyer, R. Kossak und H. Mielke sowie Dipl.-Päd. W. Po penberg danke ich für ihre Mitarbeit.

12 IPA - Kategorien[1] eingeschätzt. Das Training dieser Gruppe wurde wie folgt gestaltet:

1. Diskussion des Aufsatzes von R. F. Bales (1972) (gleichzeitig Aufnahne der Diskussion auf Tonband)
   Ziel: Klärung der theoretischen Implikationen des Beobachtungsinstruments, qualitatives Konsensproblem (Zuordnung von Interaktionen zu den 12 IPA - Kategorien) und quantitatives Konsensproblem (Abgrenzung von Interaktionseinheiten)
2. Erste Anwendung der IPA an einem von A. Svensson (1972) vorgescorten Tonbandprotokoll (nur qualitatives Konsensproblem)
   Ziel: Diskussion der Abweichungen der Schätzurteile der Scorergruppe von denjenigen bei A. Svensson wiedergegebenen.[2]
3. Zweite Anwendung der IPA an dem bei R. Mucchielli (1972) wiedergegebenen Gesprächsprotokoll[3]
   Ziel: Konsensbildung der Schätzurteile der Scorergruppe (qualitatives und quantitatives Konsensproblem)
4. Dritte Anwendung der IPA an der Tonbandaufnahme der ersten Scorergruppenarbeitssitzung:
   a) alle Scorer schätzen die Interaktionen einer Person
   b) zwei Scorer schätzen die Interaktionen einer Person
   Ziel: Konsensbildung nach dem Abhören einer Tonbandaufnahme mit bekannten Stimmen
5. Beginn der Prozeßanalyse der Tonbandaufnahmen der Eltern gruppen.

Die Gruppe G_1 bestand bei Vollständigkeit maximal aus 12 Teilnehmern und einem Leiter und Gruppe G_2 bei Vollständigkeit maximal aus 9 Teilnehmern und einem Leiter. Der

---

1) R. F. Bales, 1972, S. 154

2) A. Svensson, 1972, S. 213 - 216

3) R. Mucchielli, 1972, Praktische Übungen, S. 31ff.

jeweilige Gruppenleiter wurde wegen seiner Gesprächsdomi-
nanz von einem Scorer eingeschätzt. Nur in Gruppe G_1 muß-
te ein Scorer 3 Gruppenteilnehmer einschätzen, sonst ver-
teilten sich maximal je 2 Gruppenteilnehmer auf einen Sco-
rer. Der Verfasser war bei den Aufnahmen anwesend und no-
tierte während der Gruppendiskussionen die Reihenfolge d
Äußerungen mit, so daß beim Abhören der Tonbänder die je-
weiligen Stimmen eindeutig identifiziert werden konnten.
Auch kurze zustimmende Äußerungen von Teilnehmern konnte
auf diese Weise identifiziert werden.
Die Prüfung der Interscorerreliabilität an einer Inter-
aktionssequenz, an der 6 Personen in Gruppe G_1 beteiligt
waren mit insgesamt 120 Interaktionseinheiten und ein Teil-
nehmer in einem rotierten System von 3 Scorern gleichzei-
tig eingeschätzt wurde, ergibt einen mittleren Korrela-
tionswert von r = .92 (Produkt-Moment-Korrelation). Da-
mit ist der von R. F. Bales geforderte Minimalwert von
r = .75 erreicht.
Der Vergleich der Interaktionseinheiten pro Minute der
Scorergruppe mit dem von R. F. Bales angegebenen Wert
"von 10 bis 20 Eintragungen pro Minute" zeigt eine rela-
tiv gute durchschnittliche Entsprechung der Schätzungen
der Scorergruppe mit diesem Normwert: 35916 Interaktions-
einheiten für beide Gruppen über alle 8 Abende (pro Abend
durchschnittlich 140 Minuten) ist gleich 16,03 Inter-
aktionseinheiten pro Minute.
Im Anhang werden die Schätzurteile der Scorergruppe an
einer Interaktionssequenz der Gruppe G_2 aus der Schluß-
sitzung zur qualitativen Überprüfung dargestellt.[1)]
Die Tonbandaufnahmen hatten eine gute Tonqualität, da sie
über zwei Kondensatormikrophone, die von außerhalb der
Gruppe über Stative von oben in die Gruppe ragten, aufge-
nommen wurden.

---

1) siehe Anhang, S. 340f.

5. Durchführung und thematischer Verlauf der Kurse

5.1 Der Kurs der Gruppe G_1

Gruppe G_1 traf sich vom 22. 10. bis 10. 12. 1976 jeden Freitagabend. Die erste Sitzung fand in einer Wohnung eines teilnehmenden Elternpaares statt. Alle übrigen Sitzungen in einem der Räume des Evangelischen Gemeindezentrums. Die teilnehmenden Eltern kannten sich zum Teil schon vor dem Kurs, der durch Mundpropaganda sich herumgesprochen hatte.

1. Sitzung (10 Eltern : A, B, C, D, E, F, G, H, I, K) [1)]

- Einführende Information zur Begleitforschung
- Eltern füllen den FEE aus und stellen teilweise Verständnisfragen.
- Leiter schlägt Interaktionsübung zum Kennenlernen der Namen vor:
  Eltern stellen ihren Vornamen in Zusammenhang mit selbstgewählten "Eselsbrücken" vor. Sie reden sich mit "Du" an.
- Leiter leitet zur nächsten Übung über:
  Ziel: gegenseitiges Vorstellen der Kinder.
  "Was fällt mir auf, wenn ich mein Kind unter hundert andern Kindern sehe, höre, fühle/taste, rieche? Was glaube ich, fällt meinem Partner auf?"
- Eltern erzählen sich gegenseitig die Auffälligkeiten ihrer Kinder und überprüfen die Stimmigkeit der Einfälle der Elternpartner.
- Leiter leitet den Rückblick auf die Sitzung und den Ausblick auf die weiteren Sitzungen ein.
- Leiter schlägt vor, Interaktionsübungen in den weiteren Sitzungen einzubringen. Er nennt das Störungspostulat und betont die Möglichkeit offener Planung.

---

1) siehe Anhang, Tabelle 4, S. 342

- Eltern problematisieren die bisherige Zielunklarheit des Kurses und das inhaltlich nicht festgelegte Gespräch. Einzelne Eltern äußern ihre Schwierigkeit mit der relativ geringen Lenkung.
- Eltern füllen den FGPA aus.

2. Sitzung (10 Eltern, N neu hinzugekommen, F fehlt)

- Leiter fragt nach "unerledigten Resten"
- Leiter schlägt das Thema der Sitzung vor:"Wie stelle ich mir eine gute Familie vor?"
  Er umschreibt das Thema: "Wie stelle ich mir als Eltern eine Familie vor, in der ich mich wohlfühle, wie sieht sie idealerweise aus, welche Ziele verfolge ich?"
  "Wie stellt sich meine Umwelt (Schule, Verwandte, Großeltern) die ideale Familie vor?" "Wo fühle ich mich wohl, wo unwohl?"
- Eltern nehmen dasThema an; mit der Einschränkung, die Vorstellungen der Umwelt noch beiseite zu lassen und tauschen ihre Vorstellungen aus.

3. Sitzung (12 Eltern, 0 neu hinzugekommen)

- Leiter stellt, nachdem am Ende der letzten Sitzung Unmut über Planlosigkeit laut wurde, mehrere Themen vor, die er als Sitzungsthemen für möglich hält.
  Er verweist auf die ersten beiden Sitzungsthemen und nennt sie:
  1. "Welches Bild habe ich von meinem Kind? Worin ist es einzigartig? Wie sieht mein Partner unser Kind
  2. "Wie sieht die Familie aus, in der ich mich wohl fühle?"

  Er schlägt weitere Themen vor:
  3. "Welche Wunschvorstellungen habe ich von mir, meinem Kind, meinem Partner, von unserer Familie?"

4. "Auf welche Weise suche ich bei meinem Kind oder Partner etwas zu erreichen? Wie sucht das Kind etwas bei mir zu erreichen?"
5. "Wie teile ich mich meinem Kind ohne zu sprechen mit? Wie teile ich mich ihm verbal mit? Wie fühle und denke ich, was sage ich? Wie spreche ich mit anderen? Wie verhalte ich mich, wenn ich dem anderen zeige, daß ich ihn mag oder wie verhalte ich mich, wenn ich ihm zeige, daß ich ihn im Moment nicht so mag?"
6. Was erhöht, was erniedrigt mein Selbstwertgefühl und wie versuche ich, den Ausgleich zu gewinnen? Wieviel trägt meine Familie dazu bei?"
7. Wie gehe ich mit meinen, deinen, unseren Konflikten um?"
8. "Wohin steuert unser Familienschiff? Welchen Weg haben wir zurückgelegt? Wer steuert wann, wie? Wie lange brauchen wir noch?"

- Leiter erläutert die Reihenfolge der Themen:
  - Welche Ziele habe ich? (Ideale, Wünsche)
  - Auf welchem Weg versuche ich diese Ziele zu erreichen? (Kommunikation, Erziehungsmittel)
  - Wie geht es mir auf diesem Weg? (Wie hilft mir meine Familie dabei?)
  - Wohin bin ich gegangen, wohin gehe ich? (Rückblick/Ausblick)
- Teilnehmer glauben, ihre thematischen Wünsche im Gesamtkurs in diesen Themen unterzubringen.
- Leiter schlägt vor, das 3. Thema zum Thema dieser Sitzung zu machen. Er nennt das Thema noch einmal und umschreibt es: "Welche Phantasien habe ich über das Kind für die Zukunft? Welche Phantasien habe ich über das Kind gehabt als es noch nicht geboren war? Eltern sollen sich vorstellen, wie sie 10 Jahre alt waren und sich zugleich fragen, welche Wünsche sie auf ihr Kind haben, wenn es 10 Jahre alt wäre.

- Eltern nehmen das Thema an und tauschen ihre Erfahrungen lebhaft aus.
- Eltern füllen den FGPA aus.

4. Sitzung (12 Eltern)
- Einige Eltern teilen mit, daß sie sich während der Gruppensitzungen auch treffen.
- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Mit welchen Mitteln, Möglichkeiten versuche ich mein Kind, meinen Partner zu erziehen, zu beeinflussen und wie werde ich selbst beeinflußt? Wie sucht das Kind, der Partner bei mir etwas zu erreichen?"
- Leiter regt die Eltern an zu überlegen, wie sie unmittelbar vor dem offiziellen Beginn der Sitzung ihren Gesprächspartner beeinflußt haben.
- Die Eltern nehmen das Thema an und sprechen die folgenden Aspekte an: Lob, Strafe, Geschenke, Geben/Nehmen, Problem der Zielbestimmtheit oder Spontaneität des Handelns, Widerstand leisten oder nachgeben, unterschiedliche Machtkämpfe mit Kind und Partner, Erpressung/logische Konsequenz.
- Rückschau auf die Sitzung: Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit Widerspruch zwischen den geführten Gesprächen und dem Verhalten zu Hause; Frage nach dem Sinn der Diskussion, wenn doch die Kinder nicht anwesend sind.
- Eltern füllen den FGPA aus.

5. Sitzung (11 Eltern, I fehlt)
- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Wie teile ich mich meinem Kind, meinem Partner, ohne zu sprechen mit, wie teile ich mich ihm verbal mit? Was fühle und denke ich, was sage ich?"
- Leiter führt Interaktionsübung ein:
  Sprechen mit einem Partner: Rücken an Rücken
  Sprechen mit einem Partner: der eine steht, der andere sitzt in der Hocke

- Eltern werten ihre Erfahrungen aus.
- Die weitere Diskussion nimmt folgende Schwerpunkte auf: Kommunikationsprobleme einzelner Ehepartner, die nicht-sprachliche Kommunikation in der Gruppe, Probleme, das Kind durch Argumente zu überzeugen.
- Eltern füllen den FGPA aus.

6. Sitzung (10 Eltern, F und H fehlen)

- Leiter fragt nach"unerledigten Resten": Es wird die abnehmende Intensität des Kurses von den Eltern beklagt und die Erwartung geäußert, daß größeres "Echo" auf das erfolgt, was erzählt wird. Es entsteht die Frage: Wieviel von mir bringe ich ein, wie stark halte ich mich heraus?
- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Was erhöht, was erniedrigt mein Selbstwertgefühl?"
- Leiter nennt folgende Interaktionsübung:
  Diese Übung hat folgende Schritte:
  - Welche Selbstwerte habe ich für mich? Was kann ich? (Aufschreiben auf viele Zettel)
  - Sammeln und mischen der "Selbstwerte" im "Gruppenpott" (Gefäß in der Gruppenmitte)
  - Jedes Gruppenmitglied nimmt sich gleich viele Zettel (Selbstwerte) verdeckt wieder zurück und gibt diejenigen Selbstwerte an andere Gruppenmitglieder weiter, von denen es glaubt, daß sie zu jenem besser passen als zu ihm selbst.
  - Die Zettel werden solange weitergegeben bis jeder "Selbstwert" seine Person gefunden hat.
- Eltern werten ihre Erfahrungen aus.
- Eltern füllen den FGPA aus.

7. Sitzung (11 Eltern, F fehlt)

- Leiter erinnert an den Wunsch der Teilnehmer, mehr Rückmeldung sich zu geben, und möchte Gelegenheit zum Aktivwerden geben.
- Leiter gibt Information über "Feed-back" (Johari-Fenster)
- Leiter führt Interaktionsübung ein:
  Eltern schreiben auf Zettel die folgenden Feed-back-Mitteilungen und wählen einzelne Gruppenmitglieder aus, an die sie diese richten (Die Leerstellen werden mit Namen gefüllt):
  1. Ich ... möchte Dir ... etwas von mir mitteilen.
  2. Ich ... möchte Dir ... etwas über Dich mitteilen.
  3. Ich ... möchte Dich ... etwas über mich fragen.
  4. Ich ... möchte Dich ... etwas über Dich fragen.
- Eltern tauschen ihre Zettel aus und sprechen in der Gruppe über die einzelnen Mitteilungen.
- Eltern stellen die Ausschließlichkeit der Thematisierung des eigenen Verhaltens in dieser Sitzung in Frage.
- Eltern füllen den FGPA aus.

8. Sitzung (12 Eltern)

- Leiter nennt mögliche Problemstellungen für diese Sitzung:
  - "Unerledigte Reste": Mitteilungen der letzten Sitzung, die noch nicht besprochen wurden.
  - Ein neues Thema: "Was nehme ich mit, wohin geht die Reise? Wohin fährt mein Familienschiff?"
  - Rückblick auf den ganzen Kurs.
- Eltern suchen nach einem gemeinsamen Thema: Ratlosigkeit. Es wird die Frage gestellt: Konnte das Nachdenken in diesem Kurs über Partnerkommunikation und über die eigene Person in Verbindung mit der Beziehung zum Kind gebracht werden? Mehrere Antworten stimmen darin überein, daß oftmals die Verbindung gefehlt

habe. Dagegen sei sie in Sitzung 3 vorhanden gewesen. Deshalb wäre diese Sitzung auch die befriedigendste.

- Die Diskussion rankt sich von einer thematischen Anregung zur anderen und mündet in Beziehungsproblematisierungen eines Gruppenteilnehmers mit der Gruppe. Diese wiederum konzentrieren sich auf ein Beziehungsproblemgespräch mit dem Ehepartner dieses Gruppenteilnehmers. Es folgen weitere Beziehungsproblematisierungen in der Gruppe.
- Abschluß: Eltern äußern Unzufriedenheit mit dem Gesprächsfortgang dieser Sitzung.
- Eltern füllen den FGPA aus.
- Eltern beantworten die Fragen und Statements des Nachbefragungsbogens.

5.2 Der Kurs der Gruppe G_2

Gruppe G_2 traf sich vom 27. 10. bis 15. 12. 1976 jeden Mittwochabend. Die erste und zweite Sitzung fanden im Wohnzimmer des Pfarrhauses statt. Die Gruppe wechselte dann in einen Jugendraum in das Evangelische Gemeindezentrum über. Die teilnehmenden Eltern waren auf den Kurs durch die Ankündigung im Gemeindeblatt, wie durch Einladungsschreiben über die Gemeindekartei aufmerksam gemacht worden.

1. Sitzung (7 Eltern: A, B, C, E, F, G, I) [1]

- Einführende Information zur Begleitforschung.
- Eltern füllen den FEE aus und stellen Verständnisfragen.
- Leiter schlägt Übung "Graffitti" [2] vor.
- Teilnehmer schreiben keine Erwartungen auf.

---

1) siehe Anhang, Tabelle 5, S. 342

2) siehe K. W. Vopel, Sept. 1974, S. 9 f.

- Neuer Vorschlag des Leiters: Gegenseitige Vorstellung der Namen und der Wünsche.
- Einige Teilnehmer äußern den Wunsch, nichts von sich zu sagen, sondern zuzuhören. Sie problematisieren die gegenseitige Anrede.
- Eltern tauschen Erwartungen aus: Informationswünsche, teilweise Wunsch nach Erfahrungsaustausch.
- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Wie unterscheidet sich mein Verhalten (Einstellung, Vorstellung) bevor ich ein Kind hatte zu der Situation nachher? Welche Veränderungen habe ich erlebt?"
- Leiter führt vor der Diskussion über das Thema einige TZI-Regeln ein.
- Eltern nehmen das Thema an: Schwerpunkte des Gesprächs sind: Aktuelle Konflikte mit dem Kind, Problem des Bedürfnisausgleichs mit dem Kind, zeitliche und finanzielle Einschränkungen.
- Leiter empfiehlt Th. Gordon "Familienkonferenz" und leitet den Rückblick auf die Sitzung und den Ausblick auf die weiteren Sitzungen ein.
- Eltern sind sich uneinig, wieviel Anteile die "Fachinformation" und wieviel das "Gruppengespräch" haben soll. Eltern wünschen sich vom Leiter mehr "Stellungnahmen".
- Eltern füllen den FGPA aus.

2. Sitzung (10 Eltern; K, L, M neu hinzugekommen)

- Leiter kündigt an:
  -2 Übungen zum Kennenlernen
  - Fachinformation
  - Gruppengespräch
- Eltern äußern sich zustimmend.
- 1. Interaktionsübung: "Wie heißt Du?" [1]
- 2. Interaktionsübung: "Wichtige Informationen" [2]

---

1) siehe K. W. Vopel, Nov. 1974, S. 8 f.

2) siehe K. W. Vopel, Sept. 1974, S. 15 f.

- Eltern tauschen die gemachten Erfahrungen aus.
- Leiter leitet zur Fachinformation über. Inhalt: Erziehung und Enttäuschung (Gleichzeitigkeit der Annahme und Ablehnung kindlicher Verhaltensweisen) [1)]
- Eltern unterbrechen zum Teil und fragen nach.
- Leiter nennt das Thema für das Gespräch: "Welche Wünsche habe ich in meiner jetzigen Familie und was möchte ich verändern?"
- Leiter weist auf die Störungs- und Chairman-Regel hin.
- Eltern tauschen Meinungen und Wünsche aus.

3. Sitzung (8 Eltern, O neu hinzugekommen, C, I, K, fehlen)
- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Was fördert, was behindert mein Selbstwertgefühl?"
- Leiter gibt Information über die Entstehung des Selbstwertgefühls und die Bedeutung für das Senden und Empfangen von Kommunikationen.
- Leiter leitet Interaktionsübung ein: "Mann in der Mitte" [2)]
  Ziel: Die Eltern sollen die Erfahrung machen, daß das Selbstwertgefühl durch das Wohlbefinden in einer Gruppe gestärkt wird.
- Eltern tauschen ihre Erfahrungen aus.
- Eltern füllen den FGPA aus.

4. Sitzung (6 Eltern, A, I, O, fehlen, B und C haben abgebrochen)
- Leiter nennt das Thema der Sitzung:"Meine Werte und Erziehungsziele in meiner Familie."
- Eltern nennen Schlagworte, die der Leiter auf eine Papierrolle notiert.
- Eltern füllen die abstrakten Ziele mit konkreten Alltagssituationen.

---

1) vgl. Th. Gordon, 1973, S. 22 ff.

2) K. W. Vopel, Febr. 1975, S. 30 f.

- Leiter schlägt zur Lockerung Interaktionsübung vor (Vorübung zum Problem: Den anderen verstehen). Paarbildung; Ein Partner teilt dem anderen etwas mit; Der Zuhörende entschlüsselt die Mitteilung so lange bis er drei "Ja's" vom"Sender" erhalten hat (Wechsel der Rollen).
  Ziel: Möglichst alle Anteile, die die Mitteilung ausmachen, herausfinden.
- Eltern tauschen ihre Erfahrungen über die Übung aus.
- Leiter regt Diskussion über die weitere Planung an.
- Eine Mutter schlägt vor, Probleme im Zusammenleben mit den Kindern zu sammeln.
- Leiter regt an zu überlegen, wer das genannte Problem hat (Die Eltern oder das Kind).
- Eltern nehmen sich die Klärung dieser Frage für die nächste Sitzung vor.
- Eltern füllen den FGPA aus.

5. Sitzung (8 Eltern, A fehlt)

- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Mein Kind hat das Problem."
- Eine Mutter nennt ein akutes Problem (Kind hat eine Brille bekommen). Eltern klären im Gespräch wie das Problem des Kindes aussehen könnte, worin das Problem der Mutter besteht, suchen nach Handlungsweisen, das Gesamtproblem zu lösen, indem sie eigene Situationen mit einbringen.
- Leiter informiert, daß in Situationen, in denen das Kind das Problem hat, Reaktionen der Eltern wie moralisieren, schimpfen, ermahnen, befehlen, usw. dem Kind keine Hilfe zur Lösung des Problems sind. Leiter erklärt "aktives Zuhören".
- Leiter schlägt Interaktionsübung vor:
  Paargespräche; Ein Partner teilt dem anderen etwas mi

der Zuhörende reagiert mit "aktivem Zuhören"; der "Sender" achtet auf die Gefühle, die das "aktive Zuhören" bei ihm auslöst; Wechsel der Rollen.
- Eltern tauschen ihre Erfahrungen aus.
- Eltern füllen den FGPA aus.

6. Sitzung (9 Eltern)
- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Der Elternteil besitzt das Problem".
- Leiter schlägt "Blitzlicht" zunächst vor.
- Eltern nennen ihre Befindlichkeit.
- Leiter leitet durch allgemeine Informationen das Thema ein und fordert die Eltern auf, Situationen zu nennen, in denen sie glauben, das Problem gehabt zu haben.
- Eltern nennen aktuelle Unzufriedenheitsgefühle über das Kind: Beispielsweise Unselbständigkeit des Kindes, an den Haaren ziehen, "Frechheiten" des Kindes.
- Problemgespräch über den Umgang mit Bedürfniskonflikten; Leiter erläutert an einzelnen Beispielen wie er sich verhalten würde.
- Leiter schlägt Interaktionsübung vor: Paargespräch: Einer beginnt, einem anderen einen Vorwurf zu machen; der andere fragt, "was willst Du mir damit sagen?"; Erneute Formulierung des Vorwurfs durch eine "Ich-Botschaft"; Wechsel der Rollen.
- Eltern tauschen ihre Interaktionserfahrungen in der Gruppe aus.
- Eltern füllen den FGPA aus.

7. Sitzung (5 Eltern, A, F, L, O fehlen)
- Leiter fragt danach, ob jemand ein aktuelles Problem loswerden möchte.
- Eltern schweigen.
- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Welche Gefühle haben wir in unserer Familie? Wie gehen wir damit um? Welche Gefühle kann ich leicht aussprechen, welche Gefühle des Kindes kann ich nur schwer akzeptieren?"

- Eltern teilen sich Situationen mit ihrem Kind mit, nennen ihre Gefühle und wie sie damit umgehen: Freude über die Originalität des Kindes, Sorge um die motorische Entwicklung, Zorn über "böse" Kinder, Ungeduld über zu enge Kontaktwünsche des Kindes, Ärger über Unordnung.
- Leiter schlägt Interaktionsübung vor:
  Die ganze Gruppe plant einen Ausflug. Jeder einzelne Teilnehmer identifiziert sich mit einem Gefühlszustand (z. B. Freude, Pessimismus, Sorgen, usw.) und spielt diese Rolle im gemeinsamen Rollenspiel.
- Eltern übertragen den im Rollenspiel erlebten Umgang mit Gefühlen auf eigene Familiensituationen.
- Eltern füllen den FGPA aus. E, G und I nehmen den Nachbefragungsbogen mit nach Hause, da sie in der nächsten Sitzung nicht mehr kommen könnten.

8. Sitzung (6 Eltern, E, G, I fehlen)

- Leiter nennt das Thema der Sitzung: "Ich will etwas, mein Kind will etwas, was meinem Bedürfnis (Wunsch) entgegensteht. - Wie gehe ich damit um?"
- Eltern nehmen das Thema an und diskutieren über Bedürfniskonfliktsituationen. Einzelne Problemaspekte des Gesprächs sind: Sich Zeit nehmen zur Konfliktlösung. Leiter erläutert an den einzelnen Situationen mögliche Verhaltensweisen der "niederlagelosen Methode
- Leiter leitet zur Feed-back-Runde über: "Was habe ich hier gelernt?"

  M: Ich gebe mehr Ich-Botschaften als vorher. Ich habe damit gute Erfahrungen gemacht.

  O: Ich habe mich kontrolliert, daß ich negativ reagiere, wenn mir etwas nicht paßt. Ich habe versucht, dies abzubauen.

L: Im Prinzip war bei uns zu Hause das auch schon so, nur daß dies alles vertieft, bewußter wurde, Bedürfnisse klar auszusprechen.

F: Ich kannte die Informationen bereits, nur sind sie jetzt wieder aufgefrischt. Ich habe mich dabei erwischt, daß ich mit Ich-Botschaften die Kinder manipuliere.

A: Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die Alltagsprobleme bei uns zu Hause auch in anderen Familien genau so da sind und daß die eigenen Lösungsmöglichkeiten nichts Originelles sind, sondern die Lösungen sind, die auch in anderen Familien gefunden werden. Als Anregung habe ich Gordon's Buch gelesen. Ich sage häufiger "Ich", dies macht mir die Beziehung zum Kind leichter.

K: Meine Vorstellungen von Kindererziehung waren so wie sie hier durchgesprochen wurden. Ich habe insbesondere die Ich-Botschaften als richtig empfunden, nur kann ich dies noch nicht in der Familie durchführen.

Leiter: Ich habe gelernt, Teilnehmer, die am Anfang mehr lösungsorientierte Antworten wünschen, nicht so sehr mehr im Ungewissen zu lassen, wie ich es getan habe.

- Leiter schlägt Interaktionsübung vor: (Ziel: Herausfinden, welche Verhaltensnormen eine andere Person haben könnte)

Ein Gruppenteilnehmer stellt sich jeweils als Zielperson zur Verfügung, die anderen nennen diejenigen Verhaltensnormen, die sie bei ihm vermuten mit folgenden Satzanfängen: "Ich kann ...", "Ich will ...", "Ich darf nicht ...", "Ich muß ...". Der jeweils angesprochene schweigt dazu (Wechselnde Rollen).

- Eltern nehmen die Übung gerne an. Auswertung der Übung im gemeinsamen Gespräch.
- Eltern füllen den FGPA aus.
- Eltern beantworten die Fragen und Statements des Nachbefragungsbogens.

6. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in der folgenden Weise abgehandelt: Zunächst sollen einige Sozialdaten der Eltern und die von ihnen erlebte Arbeitsplatzsituation dargestellt werden. Diese Daten geben einen kleinen Aufschluß über die Ähnlichkeit der Alltagswelten der Eltern in den beiden Gruppen. Auf dieser Minimalgrundlage der sich ergebenden sozial-strukturellen Homogenität beider Elterngruppen sollen diese hinsichtlich ihrer Produkt- und Prozeßwirksamkeit miteinander verglichen werden. Im Vergleich der Prozeßwirksamkeit beider Gruppen sind die Gruppenleiter zunächst mit eingeschlossen. Beide Leiter sollen dann für sich miteinander verglichen werden, um ihren höheren bzw. niedrigeren Anteil an der Prozeßwirksamkeit zu bestimmen. Der sich im Vergleich beider Gruppen ergebende Effekt, nämlich die Entsprechung von höherer bzw. niedrigerer Produkt- und Prozeßwirksamkeit, soll dann weiter daraufhin untersucht werden, ob er sich auch für den Vergleich einzelner Sitzungen in Gruppe G_1 sowie unabhängig davon in Gruppe G_2 nachweisen läßt.

6.1 Sozialdaten der Eltern der Kurse

Geschlecht:

Am Kurs der Gruppe G_1 nahmen 7 Frauen und 5 Männer teil, d. h. 5 Ehepaare und 2 Frauen. Am Kurs der Gruppe G_2 nahmen 6 Frauen und 3 Männer teil, d. h. 1 Ehepaar, 5 Frauen

und 2 Männer ohne Ehepartner. Die hohe Ehepartnerbeteiligung in Gruppe G_1 ist für die bisherige Elternarbeit untypisch [1] und erklärt sich in diesem Fall teilweise aus der Bekanntschaftsstruktur dieser Eltern schon vor Beginn des Kurses.

Alter:

Das Durchschnittsalter der Eltern in Gruppe G_1 ist 32,4 Jahre mit einer sehr geringen Streuung ($s = 1{,}78$) zwischen 30 (min.) und 36 (max.) Jahren. Das Durchschnittsalter der Eltern in Gruppe G_2 ist 32,8 Jahre und streut zwischen der jüngsten Mutter mit 24 Jahren und der ältesten mit 40 Jahren. Das fast gleiche durchschnittliche Alter beider Gruppen erklärt sich aus der Tatsache, daß die Zielgruppe beider Elternkurse durch eine eng begrenzte Altersphase der Kinder bestimmt wurde. Die höhere Altershomogenität der Eltern der Gruppe G_1 gegenüber G_2 ($F = 10{,}15$; $df_1 = 8$; $df_2 = 11$; $\alpha = 0{,}05$) scheint wieder ein Ausdruck der vorgängigen Familienbekanntschaften dieser Gruppe zu sein.

Das Durchschnittsalter der Kinder der Eltern, die für die Untersuchung in Betracht gezogen wurden, ist in Gruppe G_1 26,8 Monate und streut zwischen 14 und 49 Monaten ($s = 10{,}9$), das der Kinder in Gruppe G_2 beträgt 30,3 Monate und streut zwischen 11 und 46 Monaten ($s = 12{,}4$). Auch hinsichtlich der Altersstruktur der Kinder sind zwischen beiden Gruppen keine Unterschiede ($\alpha = 0{,}05$) festzustellen.[2]

---

1) vgl. H. Behren, 1976, S. 75 f.

2) T-Test nach Student: $t = 0.56$; $df = 19$; einseitige Fragestellung. Intervallskalenniveau und Normalverteilung der Daten wird vorausgesetzt. Prüfung auf Varianzhomogenität nach R. A. Fisher ($F = 1{,}29$; $df_1 = 8$; $df_2 = 11$; $\alpha = 0{,}05$): varianzhomogen.

Familienstand:
Alle Teilnehmer in beiden Gruppen sind verheiratet.

Kinderzahl:
In Gruppe G_1 haben 5 Eltern 1 Kind, 6 Eltern 2 Kinder und 1 Mutter 3 Kinder. In Gruppe G_2 haben 6 Eltern 1 Kind, 4 Eltern 2 Kinder und 2 Eltern 3 Kinder. Auch hinsichtlich der Familiengröße der einzelnen Teilnehmer haben beide Elterngruppen eine ähnliche Verteilung.

Arbeitsplatzsituation:
Die Selbsteinschätzungen der Eltern für ihre Arbeitsplatzsituation im Fragebogen zu gesellschaftsbezogenen Einstellungen [1] ergeben die folgenden Daten (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1:

Gruppe	Kennwerte	Faktoren		
		1	2	3
G_1	$\bar{x}$	8,50	12,67	5,67
	s	2,20	1,16	0,65
G_2	$\bar{x}$	8,11	13,00	5,56
	s	3,62	2,20	0,53

Faktor 1: "Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz"
Faktor 2: "Umgang mit Symbolen und verbaler Kommunikation und Schrift"
Faktor 3: "Sach- und arbeitsgebundene Objektbestimmtheit mit Subjektverlust"

Die Daten für Faktor 1 und 2 beziehen sich auf eine 12-stufige Skala (3 geringste, 15 höchste Ausprägung); Die Daten für Faktor 3 auf eine 3-stufige Skala (3 geringste, 6 höchste Ausprägung).

---

1) siehe oben S. 182

Die erhaltenen Daten zeigen, daß beide Elterngruppen bezüglich eines wichtigen Lebensbereiches der Alltagswelt der Eltern eine hohe Ähnlichkeit haben. So schätzen die Eltern in Gruppe G_1 und G_2 durchschnittlich ihre Autonomie und Selbstbestimmung am Arbeitsplatz mit einer mittleren Ausprägung ein, charakterisieren ihre Tätigkeit durch einen hohen Umgang mit Symbolen sowie durch einen sehr geringen Subjektverlust. Die gegenwärtig wie früher ausgeübten Berufe der Eltern sind aus den Tabellen 6 und 7 im Anhang ersichtlich. [1)]

Die sozial-strukturelle Ähnlichkeit der beiden Elterngruppen ist für den folgenden Vergleich der Kurse bezüglich der Produkt- und Prozeßwirksamkeit eine gute Voraussetzung.

6.2 Vergleich der Produktwirksamkeit der Elternkurse

Beide Elternkurse werden im Folgenden nach den erhobenen Einstellungs-, Beziehungs- und Verhaltensänderungen der Eltern, nach der Zufriedenheit der Eltern mit der eigenen Entfaltung, der Gruppenbildung und Problemlösungen nach den einzelnen Sitzungen sowie nach den von den Eltern selbst benannten Wirkungen verglichen.

6.2.1 Vergleich, Interpretation und Erklärungsansätze der Erziehungseinstellungen und Erziehungseinstellungsänderungen

6.2.1.1 Aufbereitung der Daten und Voraussetzungen für deren Interpretation

Auf der Grundlage der Faktorensynopse [2)] der Faktorenstruktur der 4 Versionen des FEE wurden die Daten der ersten und zweiten Messung der Teilnehmer von Gruppe G_1

---

1) siehe Tabellen 6 und 7, Anhang S. 343 und 344

2) siehe Tabelle 3, Anhang S. 324

und G_2 nach den sich synoptisch ergebenden Erziehungsdimensionen tabellarisch zusammengestellt. [1] Die Urdaten wurden für diesen Vergleich auf eine 15-stufige Einheitsskala transformiert, bei der der negative Pol bei 0 und der positive Pol bei 15 liegt. Die Skala wurde in folgende 6 Einstellungsausprägungsbereiche eingeteilt. [2]

0 - 2,49	= stark nicht-emanzipative		Ausprägung der Erziehungseinstellung
2,5 - 4,99	= mittel "	"	
5 - 7,49	= schwach"	"	
7,5 - 9,99	= schwach	emanzipative	
10 - 12,49	= mittel	"	
12,5 - 15	= stark	"	

Die Transformation der Urdaten wurde nun so vorgenommen, daß gilt: Je höher der Wert, desto emanzipativer ist die Erziehungseinstellung. Dabei richtet sich die Interpretation des Punktwertes nach der inhaltlichen emanzipativen bzw. nicht-emanzipativen Bedeutung der jeweiligen Erziehungsdimension. So bedeutet z. B. ein höherer Wert in der Dimension "autoritäre Kontrolle" eine höhere Ablehnung, während ein höherer Wert in der Dimension "abwägende Unterstützung kindlicher Initiativen" eine höhere Zustimmung bedeutet.

Von einer Veränderung der Werte im Vergleich der 2. mit der 1. Messung sprechen wir dann, wenn ein Punktwertunterschied von $\geq \pm 3$ vorliegt. Damit ist gewährleistet, daß die für relevant definierte Differenz in jedem Fall eine Veränderung der Person von einem Ausprägungsbereich in einen anderen bedeutet.

---

1) siehe die Tabellen 8 - 16, Anhang S. 345ff.

2) Wir nehmen diese Einteilung im Anschluß an eine bei D. Krech, u. a., 1962, S. 217, wiedergegebene Einstellungsverteilung vor.

Neben der Angabe der Gruppenmittelwerte für jede Einstellungsdimension wurde die Standardabweichung berechnet. Das Streuungsmaß über die Verteilung der Einstellungswerte der Teilnehmer einer Gruppe in einer Dimension verwenden wir als Indikator für die Bestimmung der Einstellungshomogenität bzw. - heterogenität der Gruppe in der jeweiligen Dimension. Als homogen wird die Gruppe dann bezeichnet, wenn die Standardabweichung ($s_{G1/2}$) $\leq$ 2,49 ist, heterogen dann, wenn $s_{G1/2} \geq 2,5$ ist. Mit dieser Grenzsetzung definieren wir eine Gruppe dann als homogen, wenn bei vorausgesetzter Normalverteilung 68,27 % der Teilnehmer [1] in ihren Einstellungspositionen auf der 15-stufigen Skala vom Gruppenmittelwert nicht mehr als $\pm$ 2,49 Punktwerte entfernt sind.

Als Außenseiter wird eine Person definiert, wenn sie in ihrer Selbsteinschätzung außerhalb der Grenzen sich befindet, die 95 % der Gesamtgruppe ($= \bar{x} \pm 1,96\ s_{G1/2}$) [2] umschließen.

6.2.1.2 Vergleich der Elterngruppen G_1 und G_2 bezüglich der Erziehungseinstellungsstruktur

Ordnet man die Mittelwerte der beiden Elterngruppen der 1. bzw. 2. Messung in die 6 Bereiche der Einstellungsskala ein, so ergibt sich die folgende Tabelle (siehe Tabelle 2).

---

1) siehe G. Clauss, H. Ebner, 1969, S. 156

2) a. a. O.

Tabelle 2:

			1. Messung		2. Messung	
			G_1	G_2	G_1	G_2
Ausprägungsgrad der $\bar{x}_{G1/2}$ in den 9 Erziehungseinstellungs-dimensionen	emanzipatorisch	stark	1	1	1	2
		mittel	4	5	4	5
		schwach	4	2	4	1
	nicht emanzipatorisch	schwach	0	1	0	1
		mittel	0	0	0	0
		stark	0	0	0	0
		insgesamt	9	9	9	9

Anm.: $\bar{x}_{G1/2}$ siehe Tabellen 8 - 16, Anhang S. 345ff.

Der Vergleich der beiden Elterngruppen zeigt:

1. Beide Gruppen G_1 und G_2 sind bei der 1. Messung in ihren Einstellungsmittelwerten im überwiegenden Maße charakterisiert durch emanzipative Ausprägungen, die sich in ihrer Häufigkeitsverteilung ähnlich sind. Nur Gruppe G_2 hat in der Dimension "Überbehütung" einen Mittelwert, der im schwach nicht-emanzipativen Skalenbereich liegt.
2. Gruppe G_1 hat im Vergleich zum Anfang am Ende des Kurses (2. Messung) die gleiche Ausprägungsverteilung, bei Gruppe G_2 ist numerisch eine leicht positive Intensivierung der bestehenden Einstellungsstruktur zu beobachten. Im Gruppenvergleich läßt sich kein

nennenswerter Unterschied beider Gruppen bezüglich der Veränderung der Erziehungseinstellungen der Teilnehmer feststellen. Differentielle Wirkungen der beiden Kurse werden in personbezogenen Detailanalysen sichtbar werden.

Ein Vergleich beider Elterngruppen hinsichtlich deren Homogenitäts- bzw. Heterogenitätsstrukturen in den Einstellungsdimensionen[1] bei der 1. Messung zeigt: Gruppe G_1 hat in 8 von 9 Dimensionen eine homogene Struktur und erweist sich damit in ihrer Wertbestimmtheit in Erziehungsfragen als hochhomogene Gruppe. Gruppe G_2 weist dagegen in 5 Dimensionen eine homogene und in weiteren 4 Dimensionen eine heterogene Struktur auf. Sie kann daher im Vergleich zu G_1 als heterogener bezeichnet werden. Da bei Gruppe G_1 im Verlaufe des Kurses nur in der Dimension "Offenheit" eine Heterogenisierung und bei Gruppe G_2 in der Dimension "elterliche Kompatibilität" eine Heterogenisierung und in "erzieherische Sicherheit" eine Homogenisierung zu beobachten ist, kann von keiner relevanten Wirkung der beiden Kurse bezüglich der Homogenisierung bzw. Heterogenisierung der Einstellungsstruktur gesprochen werden.

6.2.1.3 Vergleich der Gruppenleiter L_1 und L_2 bezüglich der Erziehungseinstellungen[2]

Beide Leiter schätzen sich in ihrer Wertorientierung bezüglich Kindern von 0 - 3 Jahren mit emanzipatorischen Interaktionsdispositionen ein. Leiter L_1 hat dabei ausschließlich schwache bis mittlere, Leiter L_2 da-

---

1) siehe $s_{G1/2}$ in den Tabellen 8 - 16, Anhang S. 345ff.

2) siehe $x_{L1/2}$ in den Tabellen 8 - 16, Anhang S. 345ff.

gegen ausschließlich mittlere bis starke Ausprägungen. Dabei fallen insbesondere Unterschiede zwischen L_1 und L_2 auf bezüglich der höheren Ablehnung des Leiters L_2 von "autoritärer Kontrolle", "emotionaler Kälte" und "Überbehütung" sowie der höheren Zustimmung des Leiters L_2 zur Kompatibilität mit dem Erziehungspartner. In der Zustimmung zu den Erziehungseinstellungen "Abwägende Unterstützung" und "erzieherische Sicherheit" haben beide Leiter eine mittlere Ausprägung.

6.2.1.4 Darstellung und Interpretation der Einstellungsänderungen in Gruppe G_1 [1)]

8 Personen zeigen insgesamt 12 (9 negative und 3 positive) Veränderungen, davon 5 Personen ausschließlich negative und 3 Personen ausschließlich positive Veränderungen. So kann allgemein gesehen zwar keine eindeutig negative Gesamtwirkung des Kurses bezüglich der Einstellungsänderungen, doch aber eine negative Tendenz beobachtet werden. Inhaltlich konzentrieren sich die Veränderungen auf die Dimension "abwägende Unterstützung". Von den 8 Personen, die Veränderungen aufweisen, zeigen 6 Personen Veränderungen in dieser Dimension, und zwar 4 Personen negative und 2 Personen positive. Auch innerhalb dieser Dimension kann nur von einer negativen Änderungstendenz gesprochen werden.

Personbezogen konzentrieren sich die Veränderungen auf 3 Personen. So zeigt der Vater G negative Veränderungen in drei Dimensionen sowie die Mütter K und N negative Veränderungen in je 2 Erziehungsdimensionen. Die Häufung der negativen Veränderungen (7 von insgesamt 9)

---

1) siehe Tabelle 17, Anhang S. 355

bei diesen 3 Personen scheint die bisher quantitativ aufgewiesenen negativen Tendenzen des Kurses qualitativ zu intensivieren, da wir davon ausgehen, daß die Veränderung in mehreren Dimensionen des Dispositionsgefüges eines Erwachsenen gegenüber seinem Kind als relevante Teilveränderung zu betrachten ist.

Es bietet sich daher an, diese drei Personen in ihren Veränderungen genauer zu beschreiben. Berücksichtigt man für die Beurteilung der Veränderungen in der Dimension "abwägende Unterstützung" bei den Müttern K (von mittlerer zu schwacher Zustimmung) und N (von starker zu mittlerer Zustimmung), daß sich K außerdem in der Dimension "autoritäre Kontrolle" (von schwach ablehnend zu schwach zustimmend!) und N sich in der Dimension "Überbehütung" (von starker zu mittlerer Ablehnung) negativ verändern, dann kann die Gesamtveränderung beider Mütter inhaltlich als eine Veränderung interpretiert werden, die deren dispositionale Beziehung zu ihren Töchtern nach dem Kurs als inkompatibler erscheinen läßt als vorher, da beide Frauen ihren Kindern weniger Autonomie in der Interaktion antizipatorisch zubilligen. Da beide Mütter nach dem Kurs ihr Verhältnis zu ihrem Kind als gleichgeblieben bezeichnen [1], können die über die Selbstperzeption des eigenen Verhaltens erhobenen Veränderungen sich auch auf die subjektive Einschätzung des Erziehungsverhaltens selbst beziehen und können somit eher positive Veränderungen in der Selbstwahrnehmung der Person sein.

---

1) siehe Tabelle 29, Anhang S. 369

Diese Interpretation scheint für die Mutter N zuzutreffen, da sie in der Gesamtbeurteilung des Kurses in Frage 1 (Nachbefragungsbogen) die "Abwendung vom Thema 'Erziehung' zur Selbsterfahrung" als besonders positiv bewertet. [1] Für die Mutter K liegt jedoch noch ein anderes Verständnis ihrer Einstellungsänderungen näher. Am Ende des Kurses schätzt sie den Umgang mit einem ihrer Erziehungsprobleme, "Meine Kinder sind zu sehr auf mich fixiert, ich fühle mich aufgefressen", mit geringer Erleichterung ein. [2] So kann ihre schwach autoritäre Erziehungshaltung am Ende des Kurses die von ihr mitgeteilte Erleichterung inhaltlich insofern klären, als diese ihr zunächst eine größere Distanz zu ihren Kindern im Sinne größerer Selbstbehauptung ermöglicht. Die Kopplung dieser familiensituationsbezogenen positiven Veränderung mit der Veränderung in der Dimension "abwägende Unterstützung", in der K jedoch einen Grad von mittlerer Zustimmung hat, scheint daher insgesamt gesehen tatsächlich weniger auf eine Verschlechterung des Mutter-Kind-Verhältnisses hinzuweisen, als eher im Sinne einer Konsonanzbildung im gesamten "Einstellungsbündel" gegenüber ihren Kindern aufgrund der "interconectedness" von Einstellungen [3] zu deuten zu sein.

Die negative Veränderung des Vaters G in der Dimension "abwägende Unterstützung" (von mittlerer zu schwacher Zustimmung) scheint, wenn man dessen negative Veränderung in der Dimension "elterliche Kompatibilität" (von starker zu mittlerer Zustimmung) und in der Dimension "Erziehungsdistanz" (von mittlerer Ablehnung zu mittlerer Zustimmung!) hinzuzieht, eine Distanzierung von seinem

---

1) siehe Tabelle 19, Anhang S. 357

2) siehe Tabelle 23, Anhang S. 361f.

3) siehe D. Krech, u. a., 1962, S. 144 - 146

Sohn und seiner Frau als Erziehungspartnerin bewirkt zu haben. Da Vater G am Ende des Kurses seine Beziehung zu seinem Sohn jedoch als besser geworden [1] und in seiner schwach autoritären Erziehungseinstellung sich als gleichgeblieben einschätzt, könnte seine durch den Kurs erfolgte Distanzierung vom familialen Erziehungsgeschehen bezüglich der gesamten Familieninteraktion als entspannend und damit mit den Augen des Vaters selbst gesehen als situative Verbesserung betrachtet werden.

6.2.1.5 Darstellung und Interpretation der Einstellungsänderungen der Gruppe G_2 [2]

6 Personen zeigen insgesamt 11 (8 positive und 3 negative) Veränderungen, davon 4 Personen ausschließlich positive und 2 Personen ausschließlich negative Veränderungen. Auch in diesem Kurs kann keine eindeutig positive bzw. negative Gesamtwirkung beobachtet werden, doch ist das Verhältnis von positiven zu negativen Veränderungen bezüglich der Gruppe G_1 fast genau umgekehrt. Dieser Kurs hat in Relation zu Kurs 1 bei einer isolierten Betrachtung der Einstellungsänderungen positive Änderungen bewirkt.

Inhaltlich verteilen sich die Veränderungen auf nahezu alle Erziehungsdimensionen, so daß hier kein gruppenspezifisch inhaltsgebundener Effekt feststellbar ist. Auffällig sind jedoch die Veränderungen bei 4 Personen: Die Mutter L verstärkt am Ende des Kurses ihre Ablehnung von autoritärem Verhalten (von mittlerer zu starker Ablehnung) sowie ihre Zustimmung zu einer abwägenden Unterstützung kindlicher Initiativen in gleicher Weise. Sie hat damit

---

1) siehe Tabelle 29, Anhang S. 369

2) siehe Tabelle 17, Anhang S. 355

ihre positive Einstellung zur Autonomie ihrer Tochter intensiviert. Die Mutter I verstärkt ihre Ablehnung von "emotionaler Kälte" und ihre Zustimmung von "emotionaler Wärme" gleichermaßen (von mittlerer zu starker Ausprägung). Diese Mutter hat ihre positive Einstellung bezüglich der Zuwendungswünsche ihres Sohnes befestigt. Bei beiden Müttern hat der Kurs in gleicher Weise eine Extremisierung (kongruente Veränderung) der bestehenden positiven Einstellungen bewirkt. Ob jedoch diese gleichartigen Veränderungen bei beiden Müttern auch als gleich positive Beziehungsänderungen zu den jeweiligen Kindern gedeutet werden dürfen, mag bezweifelt werden. So schätzt nur I ihre Einstellungsänderungen auch als Beziehungsverbesserung zu ihrem Sohn ein, während L keine Beziehungsänderung zu ihrer Tochter feststellt. [1] Die extreme über den Kurs hinweg gleich gebliebene Zustimmung von L in der Dimension "Überbehütung", die ein hohes Maß an antizipatorisch-verweigerter Autonomie der Tochter impliziert, läßt eher vermuten, daß die Extremisierung von nicht-autoritären und abwägend-unterstützendem Verhalten bei L den schon zu Beginn des Kurses beobachtbaren Verhaltenskonflikt zwischen dem Gebenwollen und dem tatsächlichen Verhindern von Autonomie verstärkt hat.

Der Vater G zeigt positive Veränderungen in 3 Dimensionen. Er schwächt seine stark autoritäre Erziehungseinstellung (von starker zu schwacher Ausprägung) und seine ängstlich emotionale Nähe(von mittlerer Zustimmung zu neutraler Ausprägung) gegenüber seiner Tochter im hohen Maße ab und gewinnt durch den Kurs ein mittleres Maß an erzieherischer Sicherheit bei einem Ausgangswert von einem mittleren Maß an erzieherischer Unsicherheit. Da dieser Vater am Ende des Kurses sein Verhältnis zu seiner Tochter als verbessert einschätzt, dürfen wohl diese 3 hoch in-

---

1) siehe Tabelle 29, Anhang S. 369

kongruenten Veränderungen als dispositionale Veränderungen in Richtung der Vergrößerung der Autonomie von Tochter und Vater gedeutet werden.

Der Vater K dagegen hat hohe negative Veränderungen bezüglich seiner Tochter in 2 Dimensionen, nämlich in der Dimension "Überbehütung" und in der Dimension "Erziehungsdistanz". In beiden Fällen von einer mittleren Ablehnung zu einer schwachen Zustimmung. Da dieser Vater durch den Kurs in seiner schwach ausgeprägten erzieherischen Unsicherheit nicht gestärkt wurde, deuten wohl die erhobenen Veränderungen auf einen auf der Basis von erzieherischer Unsicherheit gründenden Rückzug aus der aktiven Beziehung zur Tochter hin, verbunden mit der Entstehung einer überbehüteten Erziehungseinstellung, die sich komplementär zur entstandenen Beziehungsdistanzierung deshalb verhält, weil die Ausprägungen des Vaters in allen anderen Erziehungsdimensionen auf eine vorgängig positiv-aktive Beziehung zur Tochter hinweisen.

6.2.1.6 Hypothetische Erklärung einiger Erziehungseinstellungsänderungen

Versucht man die Fülle an empirischen und theoretischen Ergebnissen zur Effektivität von Einstellungsänderungen für die Erklärung der dargestellten Änderungen der Eltern zu sichten, dann müssen zunächst folgende grundlegende Unterschiede zwischen der Änderungssituation der beiden Elternkurse und der überwiegenden Mehrzahl der den empirischen Ergebnissen zugrunde liegenden Experimentalsituationen festgehalten werden, die eine Anwendung nur sehr eingeschränkt ermöglichen. [1] Alle Einstellungs-

1) Zu den nachfolgend genannten prinzipiellen Unterschieden kommen die bei H. C. Triandis, 1975, zusammengestellten Unterschiede zwischen Experimental- und Feldsituationen hinzu (siehe dazu H. C. Triandis, 1975, S. 226 f.)

änderungsexperimente sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, daß ein standardisiertes je nach der spezifischen Fragestellung modifiziertes Änderungsprogramm zugrunde liegt, d. h. die Ziele der gewünschten Änderung exakt vorherbestimmt sind. Genau dies aber haben wir für eine emanzipatorische Elternarbeit abgelehnt [1] und müssen zusätzlich nach der Interpretation der empirisch erhobenen Einstellungsänderungen die in der Zusammenschau von objektivierter Messung (vorher/nachher) und subjektiver Einschätzung (Frage 8) durch die Eltern selbst oben aufgestellte Behauptung einschränken, mit der größeren Zustimmung bzw. Ablehnung von Erziehungseinstellungen einen eindeutigen Beurteilungsmaßstab für den Erfolg von Elternarbeit zu haben. [2] Ein zweiter entscheidender Unterschied ist der, daß in den Einstellungsänderungsprogrammen der Lernprozeß ausschließlich Mittel zum Zweck ist, also nur Bedeutung gewinnt für die Steigerung der Produkteffektivität. A priori haben fremd- und selbstbestimmte Lernprozesse in dieser Forschung die gleiche Bedeutung. Selbstbestimmtes Lernen aber ist in emanzipatorischen Bildungsprozessen a priori der Vernunft angemessener als fremdbestimmtes Lernen und damit in seiner Bewertung nur insofern von den Lernprodukten abhängig als diese die Unauflösbarkeit von Eigen- und Sozialverantwortung beinhalten.

Insofern ging es in beiden Elternkursen nicht darum, Lernsituationen zu organisieren, die den Kriterien effektiver Einstellungsänderung entsprechen, sondern die, wie oben ausgeführt, Methodenkriterien genügen, die mit dem Ziel emanzipatorischer Elternarbeit übereinstimmen. Wegen dieser Differenzen haben wir daher kein experimentelles Design bezüglich der Gestaltung des Prozesses für

---

1) siehe oben S. 155

2) siehe oben S. 145

beide Elterngruppen verbindlich gemacht, aufgrund dessen wir nun bei der Erklärung der Daten Zusammenhänge zwischen dem Ausprägungsgrad effektiver Einstellungsänderungsvariablen und den beobachteten Einstellungsänderungen zeigen könnten. [1] Die folgenden Erklärungen beanspruchen daher nicht empirische Überprüftheit, sondern sind ein Versuch, einige Auffälligkeiten mit bestehenden Theorieansätzen durchsichtiger zu machen. Ein Überblick über die verschiedenen Theorieansätze der Erklärung von Einstellungsbildung und -änderung einerseits [2] und die von

---

1) Einen umfassenden und gut systematisierten Überblick über empirische Ergebnisse gibt D. Krech, u. a., 1962, S. 225 - 268: Danach lassen sich drei grundlegende Änderungsbedingungen, nämlich neue Information, neue Gruppenbindungen und Persönlichkeitsänderungen des Einstellungsträgers, nennen, die jeweils für sich in je spezifische Variablen differenziert werden können. Beispielhaft mögen hier folgende Variablen genannt werden. Bei der Aufnahme neuer Information seien die Informationssituation (Gruppen- vs. Einzelaufnahme, öffentliche vs. private Zusagen, Gruppenentscheidungen), die Quelle der Information (Glaubwürdigkeit, Attraktivität, Gruppenmitgliedschaft), die Informationsmittel (Massenmedien vs. personaler Einfluß) und die Form und der Inhalt der Information (Benennung des instrumentellen Wertes, ego-involvement bezüglich bestimmter Inhalte, einseitige vs. zweiseitige Darbietung, Reihenfolge der Darbietung, u. a.) zu differenzierende Variablen. Die Mitgliedschaft in neuen Gruppen als Änderungsbedingung müsse man differenzieren nach Gruppencharakteristika (bestehende zentrale Gruppennormen, Gruppenzwänge, Zustand "allgemeiner Ignoranz" u. a.) und Mitgliedscharakteristika (Mitgliedsstatus, Bewertung der Mitgliedschaft, Legitimität der Gruppennormen).

2) Die auf F. Heiders, 1946, Grundgedanken, daß psychische Inkonsistenz zur Beseitigung dieses Zustandes selbst motiviert, aufbauenden einzelnen Theorien, die man unter dem Begriff der "Konsistenztheorien" zusammenfassen kann - die bedeutendsten sind: T. M. Newcomb's Theorie der Symmetrie, 1953, C. E. Osgood's und P. H. Tannenbaum's Prinzip der Kongruenz, 1955, M. J. Rosenberg's Theorie der affektiven-kognitiven Konsistenz, 1965, und L. Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz, 1957, - sowie die von D. Katz, 1967, vorgestellte Theorie der funktionalen Bedeutung von Einstellungen können aufgrund fehlender Daten über spezifische Sympathie-, Antipathiestrukturen zwischen einzelnen Gruppenteilnehmern sowie über weitere innerpsychische Daten der Eltern in unserem Zusammenhang nicht anwenden.

uns zur Verfügung stehenden Daten über Einstellungsausprägungen in verschiedenen Erziehungsdimensionen einzelner Eltern, einer ganzen Elterngruppe und des Gruppenleiters andererseits, legen es nahe, H. C. Kelman's, (1961) Drei-Prozeß-Theorie der Einstellungsänderung für eine mögliche Erklärung einiger Einstellungsänderungen heranzuziehen. [1)]

H. C. Kelman geht davon aus, daß es drei verschiedene Prozesse des sozialen Einflusses gebe: Prozesse der Einwilligung, die Veränderung erzeugten, wenn das Individuum auf belohnende Reaktionen von anderen angewiesen sei. Sie fänden meist statt, wenn die beeinflussende Quelle mit Macht ausgestattet ist. Ferner Prozesse der Identifikation, die ein verändertes Verhalten erzeugten, weil dieses zugleich mit einer befriedigenden selbstdefinierten Beziehung zu einer Person oder einer Gruppe assoziiert wird. Sie seien ein Resultat der Attraktivität der Einflußquelle. Schließlich Prozesse der Internalisation, die bestehendes Verhalten verändern, weil das neue Verhalten mit dem schon bestehenden Wertsystem kongruent ist. Solche Prozesse seien eher ein Resultat der Glaubwürdigkeit der Quelle. Diese drei Prozesse schließen sich situativ nicht aus, sondern können simultan auftreten. [2)]

Überträgt man diese Theoreme auf die Situation der Eltern in beiden Kursen, dann kann man als konstitutive Einflußquellen für die Veränderung einmal die Gruppenleiter mit ihren Erziehungseinstellungen aufgrund ihrer professionell begründeten Autoritätsstellung, zum andern die Elterngruppe mit der von ihr in den jeweiligen Mittelwerten repräsentierten Ausprägungen der Erziehungseinstellungen aufgrund des von ihr ausgehenden Konformi-

---

1) Für unseren Zusammenhang genügt es, den Kern der Theorie kurz zu nennen.

2) vgl. die Darstellung H. C. Kelman's Theorie bei P. F. Secord, C. W. Backman, 1964, S. 122 - 124, und H. C. Triandis, 1975, S. 240 f.

tätsdrucks nennen. [1] Letztere ist unter anderem in seiner Stärke von der Homogenität der Gruppeneinstellung bestimmt.

Das Maß an Glaubwürdigkeit beider Quellen ist in solchen Fällen besonders hoch, wenn die Gruppeneinstellung und die Leitereinstellung eine Bestätigung und/oder Verstärkung im Sinne der von einem einzelnen Gruppenteilnehmer bisher gehaltenen Erziehungseinstellung ist. Kongruente Erziehungseinstellungen als Extremisierung der bestehenden Einstellungen könnten dann in beiden Elterngruppen als Prozesse der Internalisierung gedeutet werden. Als solche könnten die Veränderungen bei folgenden Personen interpretiert werden:

1. In Gruppe G_1 beim Vater F und der Mutter C in der Erziehungsdimension "abwägende Unterstützung". Beide Eltern extremisieren ihre Einstellung von mittlerer zu starker Zustimmung. Die Gruppe, die in dieser Dimension homogen ist und der Leiter L_1 sind mit ihrer mittleren Zustimmung eine Bestätigung für die beiden Eltern. [2]
2. In Gruppe G_2 bei den Müttern F, I und L in unterschiedlichen Erziehungsdimensionen: F verstärkt die Kompatibilität mit ihrem Partner (von mittlerer zu starker Ausprägung), wird von der Gruppe (mittlere Ausprägung) bestätigt und durch die extreme Haltung des Gruppenleiters bestärkt. Genau der gleiche Prozeß findet statt bei dieser Mutter in der Dimension "autoritäre Kontrolle" (von schwacher zu mittlerer Ablehnung). [3] Auch wenn der Veränderungspunktwert nur 2 Punkte beträgt und damit nach unserer Definition nicht als Veränderung interpretiert wird, so scheint in diesem Falle tatsächlich eine positive Veränderung vorzuliegen, da diese Mutter ihr Verhalten nach dem

---

1) P. R. Hofstätter, 1971, S. 82 - 84

2) vgl. die Werte in der Tabelle 11, Anhang S. 349

3) vgl. die Werte in der Tabelle 10 und 8, Anhang S. 348 und 346

Kurs (Frage 7) als "ziemlich" anders bezeichnet mit der Erläuterung: "Besseres partnerschaftliches Verhalten gegenüber den Kindern, das sich in größerer Zufriedenheit bei mir äußert". [1)]

Die oben schon beschriebenen Veränderungen der Mütter I und L [2)] erscheinen im Vergleich mit den Erziehungseinstellungsausprägungen der Gruppe und des Leiters L_2 in den verschiedenen Dimensionen ebenso wie bei F als Prozeß der Internalisierung. [3)]

Diese so gedeuteten Wirkungen der beiden Kurse sind insbesondere hervorzuheben, da Internalisierungsprozesse wegen ihrer intrinsischen Motivationspotenz nach H. C. Kelman eine lang anhaltende Wirkung haben. [4)]

Veränderungen, die eher als Prozesse der Identifikation zu verstehen sind, liegen dann vor, wenn Gruppe und Leiter bei einem Teilnehmer als "attraktiv" beurteilt werden und diese Person in Form inkongruenter Veränderungen ihre Einstellungen an den Gruppenmittelwert und/oder den Leiter anpaßt. "Attraktiv" kann nach dieser Untersuchung einerseits die Gruppe dann bezeichnet werden, wenn sie dem Teilnehmer Befriedigung in seiner Ich- und Wir-Entwicklung sowie der Problemlösung bietet (Ausprägung in Faktor 1, 3, 4 des FGPA), der Leiter andererseits dann, wenn er als empathisch, offen, authentisch und wertschätzend erlebt wird.

Die beschriebenen Veränderungen des Vaters G in Gruppe G_2 in den Dimensionen "autoritäre Kontrolle", "Überbehütung" und "erzieherische Sicherheit" [5)] scheinen Iden-

---

1) siehe Tabelle 27, Anhang S.367

2) siehe oben S.209f.

3) vgl. die Werte bei Gruppe G_2 in den Tabellen 8 und 11 bezüglich L und in den Tabellen 9 und 14 bezüglich I, Anhang S.346 und 349

4) vgl. P. F. Secord, C. W. Backman, 1964, S. 124

5) siehe oben S.210f.

tifikationsprozesse zu sein. Die inkongruenten Veränderungen in allen drei Dimensionen sind eine Anpassung an die Gruppe und den Leiter. [1] Dabei ist jedoch für ihn die Gruppe jedoch nur schwach attraktiv [2], während er den Gruppenleiter L_2 insbesondere als wertschätzend, empathisch und authentisch beurteilt. [3] Die gleichgerichtete Wertbestimmung von Gruppe und Leiter mag die Einstellungsänderungen bei G bewirkt haben.

Im Zusammenhang mit der Erklärung von Einstellungsänderungen unter anderem aufgrund von Gruppenkonformität soll abschließend die Position des Einstellungsaußenseiters betrachtet werden. Dabei scheinen uns in unserer Untersuchung drei unterschiedliche Auffälligkeiten erklärungswürdig.

1. Das Ehepaar G und B in Gruppe G_1 und der Vater G in Gruppe G_2 haben zu Anfang der Gruppenarbeit "negative" Außenseiterpositionen in ihrer Gruppe. G ist Außenseiter in Gruppe G_1 wegen seiner schwach autoritären Erziehungshaltung, seine Frau wegen einer nur schwachen Unterstützung kindlicher Initiativen und der Vater G ist Außenseiter in der Gruppe G_2 wegen seiner stark autoritären Einstellung gegenüber seiner Tochter. Nur G in Gruppe G_2 verändert, wie schon beschrieben, seine Erziehungseinstellung und gibt damit seine Außenseiterposition auf, die er behalten hätte, hätte er sich nicht verändert. G und B in Gruppe G_1 haben sich nicht verändert, wurden aber wegen Veränderungstendenzen in ihrer Gruppe in diese integriert. So kann vermutet werden, daß G und B in Gruppe G_1 im

---

1) vgl. die Werte in Tabelle 17 für Person G in G_2, S. 355

2) Die Werte von G in Faktor 1, 3, 4 des FGPA: $x_1 = 18{,}57$; $x_3 = 20{,}17$; $x_4 = 17{,}83$ auf einer Skala von 0 - 30, wobei der positive Pol bei 30 liegt.

3) siehe die Werte in Tabelle 46, Anhang S. 380

Gegensatz zu G in Gruppe G_2 keinen Anpassungsdruck verspürten, den sie hätten durch Eigenveränderungen abschwächen müssen, um die selbstgewählte Gruppenmitgliedschaft beibehalten zu können.

2. Die Mutter H in Gruppe G_1 hat am Ende des Kurses wegen ihrer Veränderung in der Dimension "emotionale Kälte" (von mittlerer zu schwacher Ablehnung) eine Außenseiterposition eingenommen. Die Interpretation dieser inkongruenten Veränderung in eine Außenseiterposition gegen die homogene Gruppe, die von H bezüglich der Ich- und Wir-Entwicklung und insbesondere der Problemlösung als befriedigend eingeschätzt wird [1], ist als Einstellungsänderung schwer erklärbar. Der Leiter scheint wegen der fast neutralen Gesamtbewertung von H keinen Einfluß zu haben. [2] Demgegenüber wird die beobachtete Veränderung als Selbstwahrnehmungsänderung im Sinne einer realistischeren Selbsteinschätzung verständlich, da H nach dem Kurs das Verhältnis zu ihrem Kind als gleichgeblieben einschätzt [3] und auf die Fragen 1) und 4) (Nachbefragungsbogen) als positives Gesamtergebnis des Kurses "die Tatsache, daß ich gemerkt habe, wie wenig ich mich einfühlen kann" bezeichnet.
3. Leiter L_2 hat am Ende des Kurses wegen gegenläufiger Veränderungstendenzen zwischen ihm und der Gruppe in der Dimension "Überbehütung" eine Außenseiterposition aufgrund der starken Ablehnung dieser Erziehungshaltung. Der Leiter war nicht in der Lage

---

1) Die Werte von H im Faktor 1, 3, 4 des FGPA: $x_1 = 18,35$; $x_3 = 22,0$; $x_4 = 23,17$ auf einer Skala von 0 - 30 (pos. Pol = 30)

2) Der Wert von H x = 4,5 auf einer 7-stufigen Skala (1 pos. Pol)

3) siehe Tabelle 29, Anhang S. 369

seine emanzipatorische Erziehungseinstellung für die gegenteilig dispositionierte Gruppe leitend werden zu lassen. Da die Teilnehmer die "Offenheit" dieses Leiters auf die Frage 12) "die wahren Ansichten und Einstellungen des Gruppenleiters kennenzulernen war für mich gut möglich/nicht möglich" im Vergleich zu dessen "positiver Wertschätzung", "Empathie" und "Authentizität" als signifikant am geringsten [1)] einschätzen, mag dieses Ergebnis nicht überraschen.

6.2.1.7 Zusammenfassende Beurteilung

Der Vergleich beider Elternkurse hinsichtlich deren Erziehungseinstellungsstruktur ließ diese zu Beginn und am Ende der Kurse relativ ähnlich erscheinen. Relevante Veränderungen der Einstellungsstrukturen bei beiden Gruppen insgesamt gesehen konnten nicht beobachtet werden. Dies ist jedoch wegen der schon zu Beginn der Kurse vorhandenen emanzipativen Einstellungsstrukturen auch kaum zu erwarten. Die personbezogene Betrachtung der Einstellungen am Anfang und am Ende der Kurse ergab relevante Veränderungen. Die bei einer rein quantitativen Analyse zunächst negativen Wirkungen der Gruppe G_1 gegenüber G_2 erwiesen sich bei einer komplexen Interpretation der Veränderungen gestützt durch die subjektive Sichtweise der betreffenden Eltern selbst (Antworten auf offene Fragen) als positive Kurswirkungen. Für beide Gruppen hat daher die Interpretation der Einstellungsänderungen in gleichem Maße Wirkungen in einem emanzipatorischen Sinn erbracht.

---

1) siehe unten Kap. 6.3.6, S. 262

Die Erhebung von Wirkungen von Elternarbeit in beiden Kursen hinsichtlich inhaltlich bestimmbarer Änderungen im Beziehungsverhältnis der Eltern zu ihrem Kind mit Hilfe von Einstellungsmessungen erwies sich in der Kombination dieser Daten mit der Auswertung offener Fragen zu familialen Beziehungsänderungen sowie zu einer Gesamtbeurteilung des jeweiligen Kurses als sinnvoll, da sich die auf unterschiedliche Weise erhobenen Selbsteinschätzungen der Eltern für eine subjektbezogene komplexe Bewertung wechselseitig präzisieren.

6.2.2 Vergleich der Kurse nach den subjektiv eingeschätzten Beziehungs- und Verhaltensänderungen der Eltern

Auch wenn für die Interpretation der Einstellungsänderungen vereinzelt Antworten der Eltern auf die Fragen 7) und insbesondere auf die Fragen 8) und 9) schon ausgewertet wurden, so kann deren vollständige Auswertung die bisherige Beschreibung der positiven Produktwirkungen ergänzen.

Die überwiegende Anzahl der Eltern schätzt sowohl in Gruppe G_1 (10 von 12 Eltern) wie in Gruppe G_2 (6 von 9 Eltern) das Verhältnis zu ihrem Kind nach dem Kurs (Frage 8) und 9)) als gleichgeblieben ein. Nur die Mutter C und der Vater G in Gruppe G_1 sowie die Mütter I und O und der Vater G in Gruppe G_2 bezeichnen die Beziehung zu ihrem Kind als "besser geworden" und führen dies auf den Kurs zurück. Kein Teilnehmer gab an, daß sein Verhältnis zu seinem Kind "schlechter"geworden sei.[1)] Diese geringe Veränderung durch den Kurs wird im Verbund mit der Erhebung der Erziehungseinstellungen der Eltern verständlich, da die Eltern dispositional

---

1) siehe Tabelle 29, Anhang S. 369

sich im überwiegenden Maße mit emanzipativen Erziehungseinstellungsausprägungen einschätzen und daher eine "Verbesserung" des Verhältnisses zu ihrem Kind wegen der wahrscheinlich dispositionalen Kompatibilität der Beziehung nicht nötig wird.

Aufschlußreich ist die Auswertung der Frage 7) (Nachbefragungsbogen) "Ich habe mich nach dem Kurs anders verhalten (überhaupt nicht/wenig/ziemlich/sehr stark), in welcher Weise?" Quantitativ schätzen in beiden Gruppen die Eltern ihre Verhaltensänderungen gleich ein. So meinen in Gruppe G_1 10 Eltern sich "wenig" und 2 sich "ziemlich" und in Gruppe G_2 7 Eltern sich "wenig" und ebenfalls 2 sich "ziemlich" anders nach dem Kurs verhalten zu haben. Kein Teilnehmer meint sich"überhaupt nicht" bzw. "sehr stark" verändert zu haben. [1] Auch die inhaltliche Auswertung der Antworten zeigt, daß die von den Eltern benannten Verhaltensänderungen in beiden Gruppen im Sinne der Kursziele liegen, da sie ein Ausdruck für die Bewußtwerdung von Autonomie und Interdependenz familialen Lebens sind, wobei die einzelnen Teilnehmer in beiden Gruppen ihre gesteigerte Bewußtheit über den bisher von ihnen vernachlässigten Interaktionspol zu verbalisieren scheinen. [2] Diese individuumsbezogene Wirkung beider Kurse, die sich, wie die Mehrzahl der Antworten zeigt, nicht nur auf das Kind, sondern auf die ganze Familieninteraktion erstreckt, ist im Sinne themenzentrierter interaktioneller Arbeit ein entscheidender Erfolg.

---

1) siehe Tabelle 27 und 28, Anhang S. 367 und 368

2) vgl. die Antworten der Teilnehmer von G 1 in Tabelle 27 und G_2 in Tabelle 28, Anhang S. 367 und 368

6.2.3 Vergleich der Kurse nach der person-, sozial- und problemorientierten Zufriedenheit der Eltern

Die Auswertung der Daten des FGPA zur Zufriedenheit der Eltern bezüglich deren Ich-Entwicklung, des Gruppenlebens und der Problemlösungen sollen im Folgenden einen weiteren Versuch darstellen, die Produktwirkungen der beiden Kurse zu beschreiben.

Um das Verständnis der Daten in der numerischen Tabelle, die die Mittelwerte der jeweiligen Gesamtgruppe ohne Leiter für jeden der drei Faktoren pro Sitzung enthält, zu erleichtern und der Anschaulichkeitsfunktion der graphischen Darstellung Rechnung zu tragen, wurden die Gruppenmittelwerte auf eine Skala transformiert, die von 0 (negativer Pol) bis 30 (positiver Pol) reicht. Je höher also der Wert in der Tabelle ist, desto höher ist die Ich- bzw. Wir-Zufriedenheit und Problemlösungszufriedenheit.

In den folgenden Abbildungen[1] sind die durchschnittlichen Zufriedenheitsausprägungen in den drei genannten Faktoren pro Gruppe sowie im Vergleich der Gruppen pro Faktor graphisch dargestellt. Die numerische Darstellung ist in Tabelle 18 im Anhang ersichtlich.[2]

1) siehe unten die Abbildungen 1 - 5 , S. 223 - 227

2) siehe Tabelle 18, Anhang S. 356

Abbildung 1: Gruppe G_1

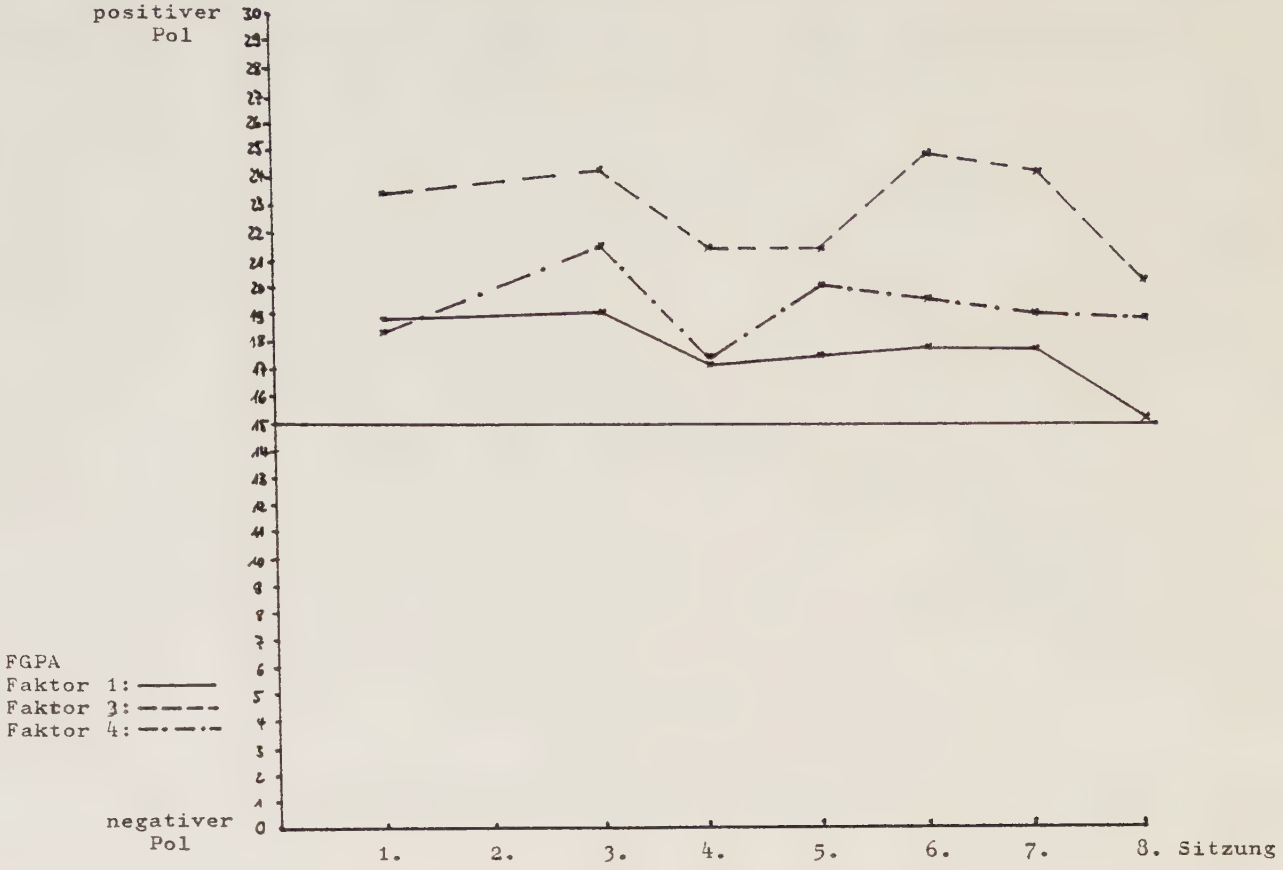


Abbildung 2: Gruppe G_2

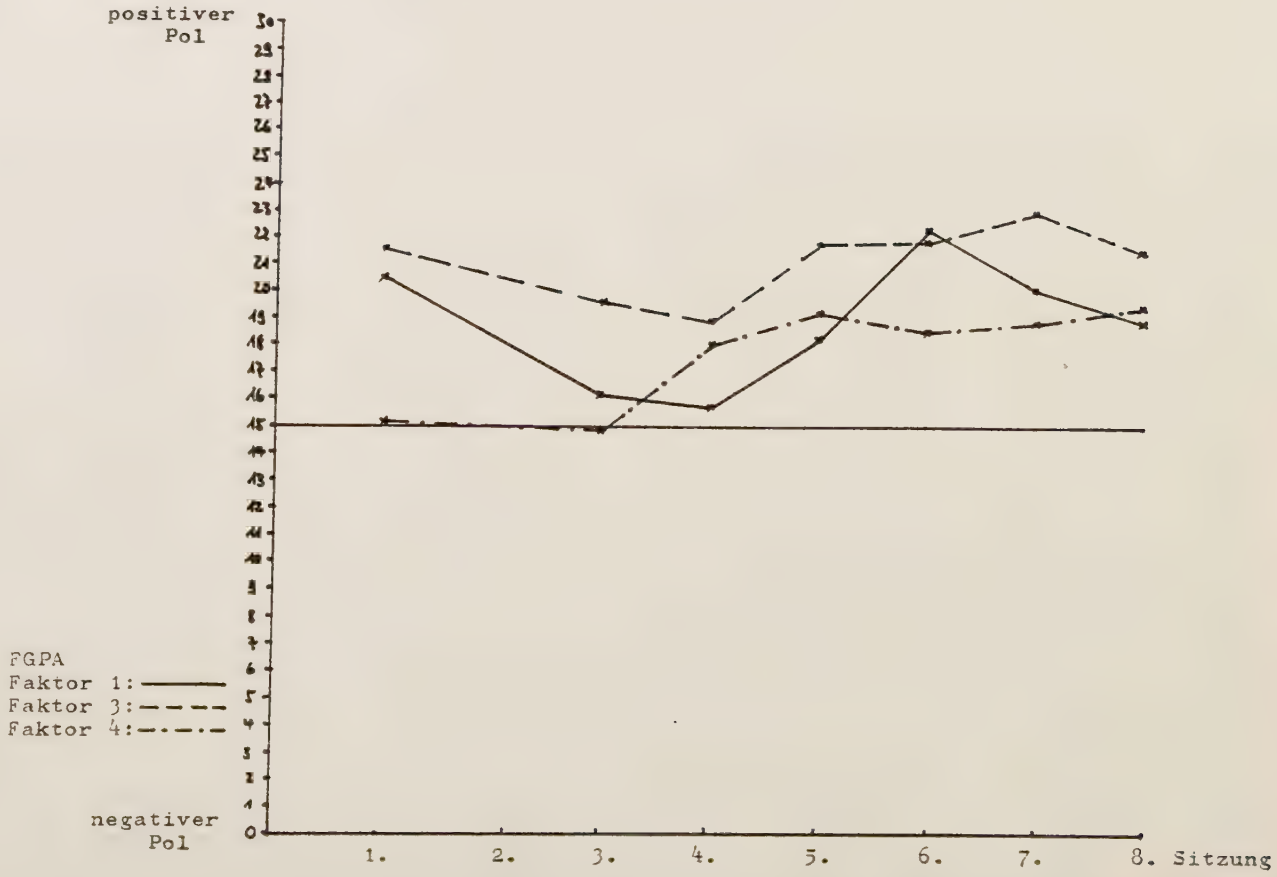


Abbildung 3: Vergleich der Gruppe G_1 mit G_2 im Faktor 1 (FGPA)

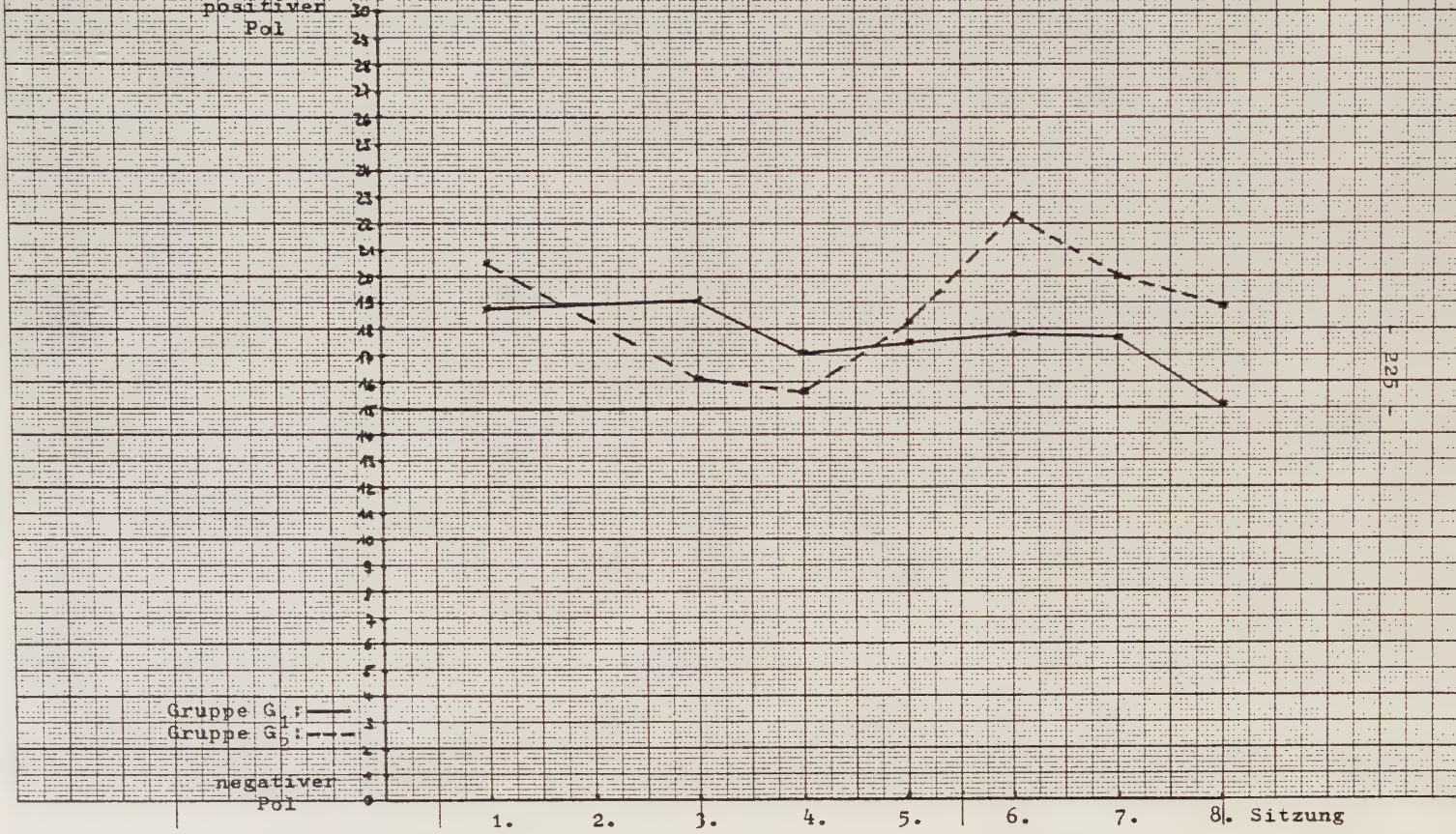


Abbildung 4: Vergleich der Gruppe G_1 mit G_2 im Faktor 3 (FGPA)

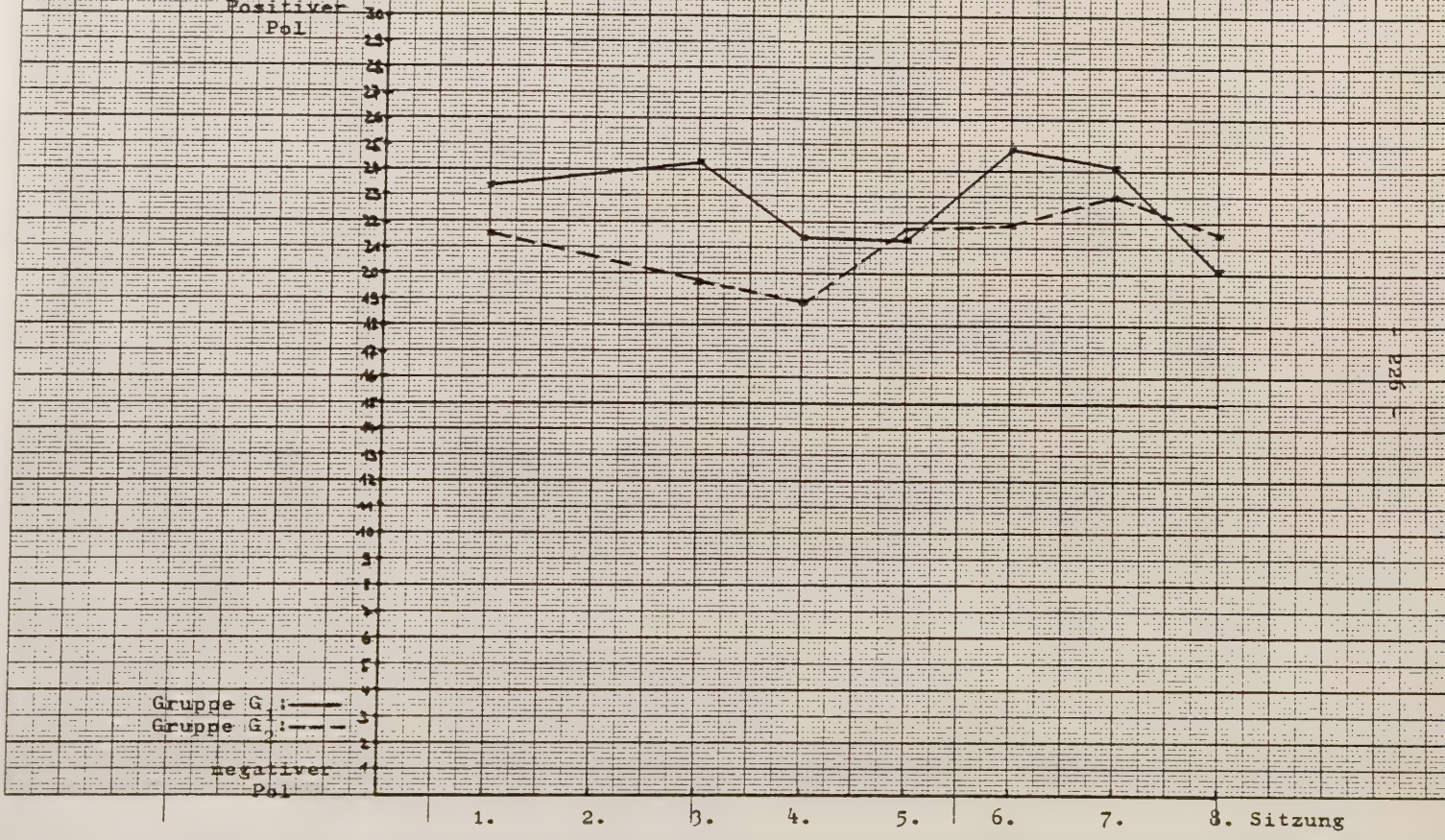
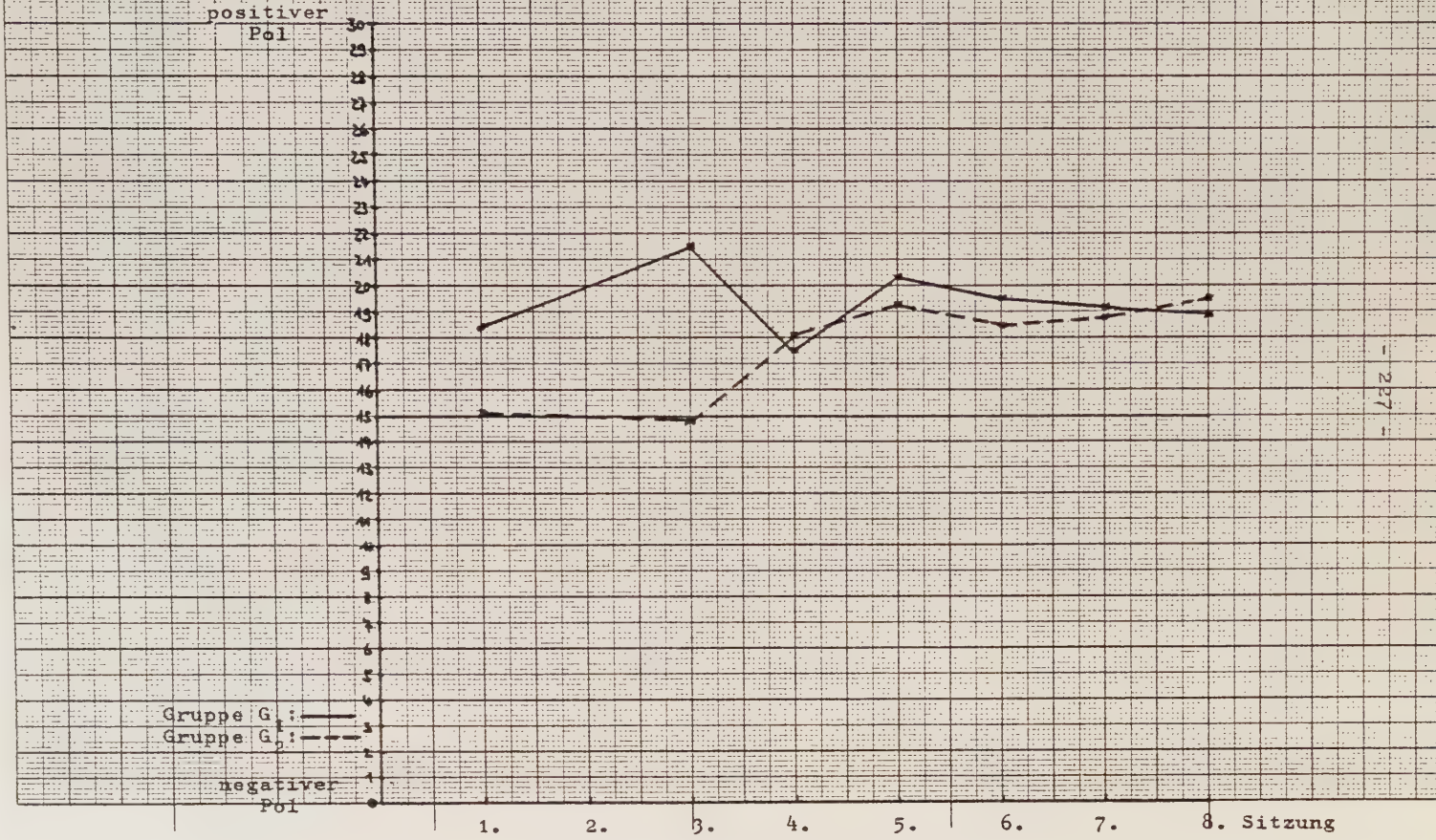


Abbildung 5: Vergleich der Gruppe G_1 mit G_2 im Faktor 4 (FGPA)



Die bei dem Vergleich beider Gruppen zunächst interessierenden Fragen sind: Sind die aus den Tabellen ersichtlichen Mittelwertsunterschiede zwischen beiden Gruppen bezüglich deren Ich-, Wir- und Problemlösungszufriedenheit überzufällig, wenn ja, mit welcher Gewichtung differenzieren diese drei Faktoren die festgestellten Unterschiede.

Zur Beantwortung dieser Frage werden die folgenden Hypothesen überprüft:

H_1: Die beiden Gruppen G_1 und G_2 unterscheiden sich in ihrer durchschnittlichen Ich-Zufriedenheit (Faktor 1), Wir-Zufriedenheit (Faktor 3) und Problemlösungszufriedenheit (Faktor 4).

H_2: Die empirischen Faktoren 1, 3, 4 des FGPA diskriminieren die beiden Gruppen in unterschiedlich hohem Maße.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde für beide Gruppen über die Variablen Faktor 1, 3 und 4 des FGPA eine schrittweise Diskriminanzanalyse gerechnet [1]. Dieses Rechenverfahren schließt eine multivariate Varianzanalyse ein. Die multivariate Varianzanalyse ist auf dem 0,000 %-Niveau höchst signifikant (Wilks' Lambda $\lambda = 0.8624$, $\chi^2 = 18.279$, df = 3).

Damit ist die Hypothese H_1 auf dem 0,0 % Niveau angenommen.

Bei der schrittweisen Aufklärung der Differenz ergibt sich, daß die Variable "Problemlösungszufriedenheit" für sich genommen am stärksten zwischen den beiden Gruppen differenziert, wobei die Variablen "Ich-Zufriedenheit" und "Wir-Zufriedenheit" noch wesentlich zur Erhöhung der Unterschiede beitragen. Danach ergibt sich im Einzelnen ein Mittelwertsvektor (Faktor 4, 1, 3) mit einer schrittweisen Erhöhung der Signifikanz des

---

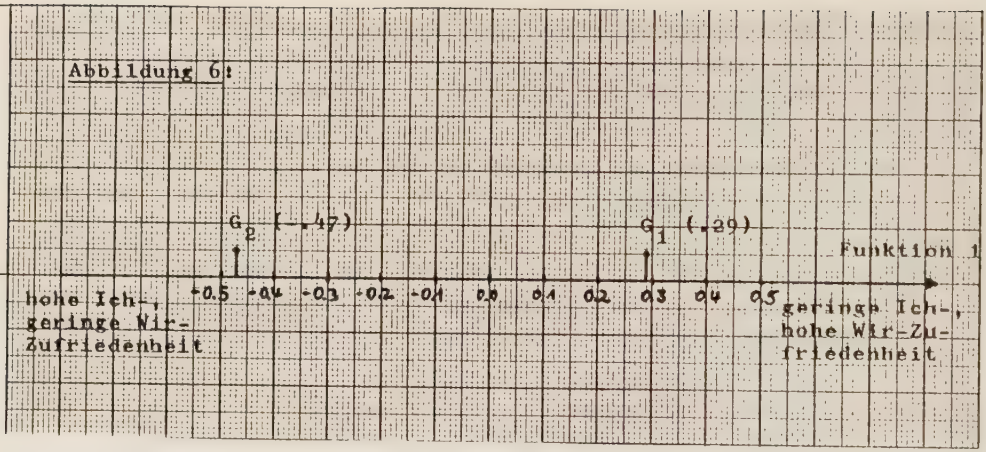
1) Sie wurde mit dem SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Version März 1977 im HRZ Gesamthochschulbereich Dortmund von W. Papenberg gerechnet. (Normalverteilung, Intervallskalenniveau und Gleichheit der Dispersionsmatrizen wird vorausgesetzt.)

Unterschieds von 0.004, 0.002, 0.000. Bei der weiteren Differenzierung beider Gruppen durch die Bildung von Diskriminanzfunktionen, die die diskriminierenden Variablen nach ihrer Relevanz für die Maximierung der Distanz zwischen beiden Gruppen ordnen, ergibt sich für die maximale Unterscheidung beider Gruppen eine einzige Diskriminanzfunktion, die am positiven Pol durch die Kombination von geringer "Ich-Zufriedenheit" und hoher "Wir-Zufriedenheit" und am negativen Pol durch die umgekehrte Kombination gekennzeichnet ist. Außerdem trägt noch etwas die "Problemlösungszufriedenheit" zur Diskriminanzfunktion bei. [1] Dabei mag es erstaunlich sein, daß die Problemlösungszufriedenheit, die ursprünglich die Gruppen am stärksten differenzierte nur noch relativ gering zur Diskriminanzfunktion beiträgt. Zu erklären ist diese Relevanzverschiebung durch die Kombination der Variablen, die die Distanz beider Gruppen maximal beschreibt, im Vergleich zur schrittweisen Beachtung der Variablen. Die Kombination von Ich- und Wir-Zufriedenheit differenziert also in einem noch stärkeren Maße zwischen den Gruppen als dieses allein durch die Problemlösungszufriedenheit erfolgte.
Die Hypothese H_2 ist damit auf dem 1% Niveau angenommen.
Aufgrund der erhaltenen Diskriminanzfunktion ergeben sich für beide Gruppen Gruppenzentroide, die deren maximale Differenz auf der erhaltenen Funktion wie folgt angeben lassen:
Gruppenzentroide: $G_1 = 0.29$; $G_2 = -0.47$
Die graphische Abbildung siehe in Abbildung 6.

---

1) Kennwerte der Diskriminanzfunktion:(Funktion 1) Kanonische Korrelation $R = 0.37$; Standartisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten: Faktor 1 = .79; Faktor 3 = =-.72; Faktor 4 = .51. Die hier angegebenen Werte der Diskriminanzfunktionskoeffizienten beziehen sich auf die Urdaten aus dem FGPA; dabei muß beachtet werden, daß wegen der unterschiedlichen Polung der Items im Fragebogen sich folgende Interpretation ergibt: Je höher der Wert, desto geringer die jeweilige Zufriedenheit.

Abbildung 6:



Diese Ergebnisse bedeuten, daß die beiden Gruppen sich maximal unterscheiden in ihrer jeweils invers zueinander positionierten Ich- und Wir-Zufriedenheit. Darüberhinaus unterscheiden sie sich in dem beschriebenen Mittelwertsvektor, der im Wesentlichen durch den Faktor "Problemlösungszufriedenheit bestimmt wird. Fragt man nun aufgrund dieser überzufälligen Unterscheidung beider Gruppen danach, welche der beiden Kurse in der Einschätzung der Teilnehmer bezüglich der Ich-Entfaltung, Gruppenentwicklung und Problemlösung jeweils eine signifikant höhere Befriedigung erzeugte, dann kann man mit den bisherigen Ergebnissen eine höhere Befriedigung hinsichtlich der Problemlösungszufriedenheit in Gruppe G_1 feststellen, da diese bei der schrittweisen Aufklärung der Gruppenunterschiede für sich genommen schon Signifikanz erzeugte. In den weiteren Diskriminanzschritten erhöht sich zwar die Signifikanz der Unterschiede, ob jedoch die numerisch ausgewiesene höhere Ich-Zufriedenheit in Gruppe G_2 ($\bar{x}_{G2} > \bar{x}_{G1}$) bzw. die höhere Wir-Zufriedenheit in Gruppe G_1 ($\bar{x}_{G1} > \bar{x}_{G2}$) auch als ein jeweils gesondert betrachteter signifikanter Mittelwertsunterschied bewertet werden darf, wissen wir nicht. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die folgenden Hypothesen überprüft:

H_3: Gruppe G_1 unterscheidet sich von G_2 bezüglich der "Ich-Zufriedenheit" (Faktor 1 des FGPA).

H_4: Gruppe G_1 unterscheidet sich von G_2 bezüglich der "Wir-Zufriedenheit" (Faktor 3 des FGPA).

Da sich nach der multivariaten Varianzanalyse im Rahmen der Diskriminanzanalyse zwischen beiden Gruppen hochsignifikante Unterschiede zeigen, können wir für die Prüfung der beiden Hypothesen eine einfache Varianzanalyse rechnen. [1] Für die Daten der abhängigen Variablen Ich- und Wir-Zufriedenheit wird Intervallskalenniveau und Normalverteilung angenommen. Die Signifikanz soll bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 0{,}05$ gelten. Die beiden Kategorienstichproben sind unabhängig voneinander. Es besteht nach dem Bartlett-Test Varianzhomogenität (Ich-Zufriedenheit: $F = 2.85$; $df_1 = 1$; $df_2 = 125$; $\alpha = 0{,}05$; Wir Zufriedenheit: $F = 0.31$; $df_1 = 1$; $df_2 = 125$; $\alpha = 0{,}05$).

Ergebnisse:

1. Gruppe G_1 unterscheidet sich von G_2 bezüglich der "Ich-Zufriedenheit" nicht signifikant. [2]
   Hypothese H_3 ist auf dem 5 % Niveau widerlegt.
2. Gruppe G_1 unterscheidet sich von G_2 bezüglich der "Wir-Zufriedenheit" signifikant. [3]
   Hypothese H_4 ist auf dem 5 % Niveau angenommen.

Die Teilnehmer der Gruppe G_1 unterscheiden sich also

---

1) Gerechnet mit dem SPSS von W. Papenberg

2)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	59.65	1
Binnenvarianz	28.81	125

$F = 2.07$ n. s.
$\alpha = 0{,}05$

3)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	64.12	1
Binnenvarianz	12.87	125

$F = 4.98$ s.
$\alpha = 0{,}05$

in der Zufriedenheit mit ihrer Ich-Entwicklung von denen der Gruppe G_2 nicht. Sie haben zusätzlich zu ihrer höheren Problemlösungszufriedenheit auch eine höhere Befriedigung bezüglich der Gruppenbildung in Relation zu den Teilnehmern der Gruppe G_2.

6.2.4 Vergleich der Kurse nach den Antworten der Eltern auf die offenen Fragen 1) bis 6) im Nachbefragungsbogen

Die beschriebenen positiven Wirkungen der Gruppe G_1 im Verhältnis zu Gruppe G_2 können durch die Hinzunahme der Auswertung der Antworten der Eltern beider Gruppen auf die offenen Fragen 1) bis 6) im Nachbefragungsbogen noch weiter erläutert werden. Die Auswertung dieser Fragen hinsichtlich des Kriteriums "Problemlösungszufriedenheit" bzw. "-unzufriedenheit" und hinsichtlich der "Befriedigung bzw. des Mißfallens über Gruppeninteraktionen" erfaßt alle von den Teilnehmern beider Gruppen gegebenen Antworten. Es bietet sich daher von den Antworten der Teilnehmer selbst her gesehen eine solche Systematisierung an. Dabei werden wir sowohl eine quantitative wie qualitative Analyse der Teilnehmerantworten im Vergleich beider Gruppen vornehmen.

6.2.4.1 Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Teilnehmer von Gruppe G_1 und G_2 bezüglich der Gruppeninteraktionen (Frage 1), 2) des Nachbefragungsbogens) [1]

Der quantitative Vergleich der Antworten der Teilnehmer von Gruppe G_1 mit G_2 zeigt eine deutliche Ent-

---

1) Die vollständigen Antworten der Teilnehmer in Gruppe G_1 und G_2 zu Frage 1) und 2) im Nachbefragungsbogen sind aufgelistet in den Tabellen 19 - 22, Anhang S. 357 - 360

sprechung der Häufigkeitsverteilungen der Antworten in der Zufriedenheit (Frage 1) bzw. Unzufriedenheit (Frage 2) mit der Gruppenbildung. So drücken 27 (= 78,8 %) von 33 insgesamt gegebenen Antworten der Gruppe G_1 und nur 7 (= 53,9 %) von den insgesamt 13 Antworten der Gruppe G_2 Zufriedenheit mit den Gruppeninteraktionen aus. Entsprechend sind nur 8 (= 32 %) von insgesamt 25 Unzufriedenheitsäußerungen der Gruppe G_1 und 10 (= 76,9%) von insgesamt 13 Antworten der Gruppe G_2 Angaben von Mißfallen am Gruppengeschehen. [1)]

Die beiden folgenden Tabellen zeigen die Antworten im einzelnen (siehe Tabelle 3 und Tabelle 4):

Tabelle 3:

Gruppe G_1 zu Frage 1) und 2): Auswertung nach "Gruppeninteraktionen"	
Pers.	Gefallensäußerungen (Frage 1)
A 1	TZI und was daraus wurde
2	die teilweise regen Diskussionen
3	der Wunsch bei den Teilenehmern andere zu verstehen und ihnen zu helfen
B 2	Person K (Fähigkeit, Wärme und Gefühl auszudrücken)
C 1	das Erlebnis der Gruppenarbeit
2	die sich steigernde Bereitwilligkeit, über persönliche Dinge zu sprechen
3	daß die Gruppe mir den Mut gab, über persönliche Dinge zu sprechen ohne ein Gefühl des Mißbehagens haben zu müssen
D 1	Verhalten der Gruppenmitglieder
E 1	daß wir uns zunehmend mehr Feed-back gaben

(Forts. der Tabelle 3 Seite 234)

1) Wir neigen dazu, die größere Gesamtquantität der Antworten von Gruppe G_1 gegenüber G_2 auf die Fragen 1) und 2) eher als einen allgemeinen Hinweis auf die höhere Identifizierung der Teilnehmer von G_1 als der von G_2 mit ihrem jeweiligen Kurs und damit auch mit dem Gruppengeschehen zu deuten als eine Wiederspiegelung einer dem Gruppengeschehen unterschiedlich positiven Bereitschaft der Teilnehmer zur Datenerhebung, da die eingesetzten Fragebögen von beiden Elterngruppen mit gleich hoher Sorgfalt ausgefüllt wurden.

(Forts. der Tabelle 3 von Seite 233)

Pers.	Gefallensäußerungen (Frage 1)
F 1	die Offenheit der Teilnehmer
2	das weitgehende Akzeptieren anderer Meinungen
3	die neue Denk- und Äußerungsweise (Ich)
G 2	die Offenheit der Teilnehmer
3	mit TZI bekannt und vertraut zu werden
H 1	die (für mich) neue Art, sich äußern zu können (zunächst)
2	die Tatsache, daß ich Gruppenmitglieder als nicht rivalisierend empfand
I 1	die wohlwollende freundliche Atmosphäre
2	Risikobereitschaft einzelner
3	daß mir einige (z. B.: D, K, E) näher gekommen sind
K 1	TZI
2	Aufgeschlossenheit der Teilnehmer und die Bereitschaft mitzumachen
3	daß der Verlauf nicht festgelegt war und die Themen gemeinsam bestimmt wurden
N 2	Offenheit der Teilnehmer
3	Forderung nach Feed-back, Geben und Nehmen von Feed-back
O 1	Aussprechen von Gefühlen gegenüber Teilnehmern
2	Klärung von Beziehungen
	Mißfallensäußerungen (Frage 2)
B 2	das Gefühl, öfter nicht ernst genommen zu werden
3	Einteilung in Gruppen (Gefühl-Verstand, weibl.-männl.)
C 1	daß ich zu wenig über die anderen erfahren habe
3	daß ich über eine lange Zeit das Gefühl hatte, nur mit einzelnen fertigen Personen zu tun zu haben
E 2	daß die "Schnelleren" (auch ich) oft vorpreschten und nicht genug auf die "Langsameren" achteten
G 2	daß die Teilnehmer versuchten, ihre Partnerschaftsprobleme im Kurs auszutragen - es sollte ja gerade kein Kurs in Ehetherapie sein! -
H 2	ich hatte für einige Gruppenmitglieder kein Interesse
O 1	Rationalisierungen in Beiträgen

Tabelle 4:

Gruppe G_2 zu Frage 1) und 2): Auswertung nach "Gruppeninteraktionen"	
Pers.	Gefallensäußerungen (Frage 1)
A 1	daß es kein starres Konzept gab, welches unbedingt durchgehalten werden mußte
E 1	intensive Zuwendung der Kursleiterin
G 2	die Langmut und Toleranz bei der Diskussion
K 1	die Möglichkeit der offenen Aussprache
L 1	die Auflockerung der Theorie durch Spiele
M 1	daß gleichgesinnte Eltern anwesend waren
O 1	daß jedes Problem angehört wurde
	Mißfallensäußerungen (Frage 2)
A 1	daß manchmal eine Gruppe vorausgesetzt wurde, die so nicht existierte
E 1	schleppender Anfang
2	Überschreiten der Zeit
3	psychologische Spiele
F 1	der geringe Gruppenzusammenhalt
3	die unterschiedliche Bereitwilligkeit zur Mitarbeit
K 1	lange Gesprächspausen
L 1	das Gruppenverhalten
M 1	daß immer einige Teilnehmer fehlten
O 1	die Pausen waren mir manchesmal zu lang, ich empfand das als unangenehm

Die inhaltliche Analyse der Zufriedenheitsäußerungen zeigt, daß in beiden Gruppen Wirkungen im Sinne der Ziele emanzipatorischer Elternarbeit verwirklicht wurden. Die in Tabelle 3 und Tabelle 4 wiedergegebenen Antworten deuten auf die Verwirklichung von humane Interaktion fördernde Verhaltensdispositionen hin. So zeigen sich 4 Teilnehmer der Gruppe G_1 allgemein über die TZI befriedigt (A 1, F 3, G3 und K 1).

Im einzelnen lassen sich die Antworten von Gruppe G_1 und G_2 auf die folgenden Dispositionen verteilen:

- Offenheit und Spontaneität:
  Gruppe G_1: 8 (E 1, F 1, G 2, I 2, K 2, N 2/3, O 2)
  Gruppe G_2: 2 (K 1, L 1)
- Permissivität und Interdependenz:
  Gruppe G_1: 4 (C 2, H 2, K 3, I 3)
  Gruppe G_2: 2 (A 1, G 2)
- positive Wertschätzung und Vertrauen:
  Gruppe G_1: 4 (B 2, C 3, F 2, I 1)
  Gruppe G_2: 2 (E 1, O 1)
- Empathie:
  Gruppe G_1: 1 (A 3)
- Authentizität:
  Gruppe G_1: 1 (O 1)

Der inhaltliche Vergleich der Unzufriedenheitsantworten mit der Gruppeninteraktion zeigt, daß in Gruppe G_1 fast alle Äußerungen ein Mißfallen an einzelnen Teilnehmern beinhalten, somit weniger das gesamte Gruppengeschehen betreffen, während in G_2 alle Antworten auf eine allgemeine Unzufriedenheit mit dem Gruppenleben hinweisen.

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Auswertung der Fragen 1) und 2) hinsichtlich der erreichten Zufriedenheit der Teilnehmer beider Gruppen mit dem Umgang miteinander sind eine inhaltlich differenzierende Erläuterung und Bestätigung des signifikant unterschiedlichen Erfolgs beider Gruppen in der Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Gruppenleben.

6.2.4.2 Thematisch-problembezogene Zufriedenheit und - unzufriedenheit der Teilnehmer von Gruppe G_1 und G_2 (Fragen 1), 2), 3), 4), 5), 6) im Nachbefragungsbogen)

Die quantitative Auswertung der Fragen 1) und 2) zeigt eine umgekehrte Entsprechung der Häufigkeitsverteilungen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit hinsichtlich der Problemlösungspotenz der beiden Kurse wie die bezüglich der gruppenbezogenen Befriedigung der Teilnehmer. So weisen 7 (= 21,2 %) der 33 Antworten von Gruppe G_1 und 6 (= 46,1 %) der 13 Antworten von Gruppe G_2 auf die Frage 1) auf eine thematisch bezogene und verhaltensändernde positive Wirkung der Kurse hin. Ein noch deutlicherer Unterschied zwischen beiden Kursen zeigt die Tatsache, daß sich 16 Unzufriedenheitsantworten (= 64 %) von den insgesamt 25 der Gruppe G_1 aber nur 3 (= 23,1 %) von insgesamt 13 der Gruppe G_2 sich auf die Art und Weise der Problemlösung wie auf fehlende Lösungen beziehen. In Tabelle 5 und Tabelle 6 sind die Antworten der Teilnehmer auf Frage 1) und 2) ausgewertet nach deren thematisch-problembezogener Befriedigung (siehe Tabelle 5 und 6).

Tabelle 5:

Gruppe G_1 zu Frage 1) und 2): Auswertung nach "Thematisch-problembezogener Befriedigung"	
Pers.	Gefallensäußerungen (Frage 1)
B 1	Anregungen zu "Gesprächen danach" mit Partner und Gruppenteilnehmern
E 2	daß ich einige Teilnehmer anders sehen lernte
3	daß meine bestehenden Beziehungen fast alle intensiviert wurden
G 1	die Beschäftigung mit Fragen des Selbstwertgefühls
H 3	die Tatsache, daß ich gemerkt habe, wie wenig ich mich einfühlen kann
N 1	Abwendung vom Thema "Erziehung" zur Selbsterfahrung
O 3	Entdecken von Einstellungen gegenüber unserem Kind

(Forts. der Tabelle 5 Seite 238)

(Forts. der Tabelle 5 von Seite 237)

Pers.	Mißfallensäußerungen (Frage 2)
A 1	in einigen Stunden schleppender Fortgang
B 1	Tendenz (des öfteren) zum Anekdotenerzählen
C 2	daß wenig Lösungsmöglichkeiten bzw. Lösungswege, mit Problemen fertig zu werden, gezeigt wurden
D 1	verwaschene Thematik
E 1	daß mir manchmal die Bedürfnisse der Gruppe nicht deutlich waren
3	daß mein Verhalten den Kindern gegenüber nicht stärker reflektiert wurde
F 1	Fehlen von Zielrichtungen
2	Fehlen klarer Ergebnisse
G 1	daß er letztlich am Thema vorbeiging
3	daß ich zu wenig praktische Erziehungshinweise bekommen habe (Frage der ursprünglichen Erwartungen)
H 1	ich hatte das Gefühl, allgemeine Erwägungen, die mich auch stark betreffen, ständig in Gefühle umformulieren zu müssen
I 1	die erste Sitzung
2	die Vernachlässigung des ursprünglich gestellten Themas
K 1	Mangel an Zeit
2	am Anfang die Unentschlossenheit: was wollen wir?
O 2	Themeneinführungen durch den Leiter (manchmal)

Tabelle 6:

Gruppe G_2 zu Frage 1) und 2): Auswertung nach "Thematisch-problembezogener Befriedigung"	
Pers.	Gefallensäußerungen (Frage1)
E 2	Information über das aktive Zuhören
3	Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern
F 1	die Bearbeitung und Aussprache über Gordon's Familienkonferenz
G 1	Aufgeschlossenheit für die Erziehungsprobleme
K 2	die Möglichkeit mein Selbstbewußtsein zu stärken
O 2	die Probleme der anderen anzuhören

(Forts. der Tabelle 6 Seite 239)

(Forts. der Tabelle 6 von Seite 238)

Pers.	Mißfallensäußerungen (Frage 2)
F 2	die unterschiedliche gedankliche Verarbeitung des Themas
G 1	mangelnde Fachinformationen an die Seminarbeteiligten
2	wurden überwiegend persönliche Probleme vorgetragen

Bei der inhaltlichen Betrachtung dieser Antworten fällt die gehäufte Unzufriedenheit der Teilnehmer von Gruppe G_1 mit der unklaren Thematik und einer zu wenig konkreten thematischen Beachtung der mit dem Kurs angekündigten Reflexion des Eltern-Kind-Verhältnisses auf. 2 Personen in Gruppe G_2 äußern Unzufriedenheit mit der Uneinigkeit der Gruppe nach sach- bzw. personbezogener Problemlösung. Der Vergleich der Zufriedenheitsantworten der Eltern zeigt, daß 6 Eltern der Gruppe G_1 ausschließlich Befriedigung äußern über selbstbezogene Interaktionsveränderungen, während die Antworten der Eltern der Gruppe G_2 ein Ausdruck der Zufriedenheit mit den Inhalten des Kurses sind. Qualitativ gesehen entsprechen die positiven Antworten der Teilnehmer beider Gruppen den Zielen emanzipatorischer Elternarbeit. So können wir alle Antworten der Eltern als kompatibel mit den oben als wünschenswert bezeichneten Verhaltenstendenzen bezüglich der Problemfelder familialer Alltagskommunikation bezeichnen:
Die Antworten von B 1, E 3, G 1 und N 1 in Gruppe G_1 und alle Antworten in Gruppe G_2 zeigen, daß die Kurse bei diesen Eltern eine Befriedigung bezüglich der Erweiterung ihrer bisherigen Erfahrungsgrenzen nach außen und nach innen bewirkte. Die Antworten E 2, H 3 und O 3 der Gruppe G_1 erweisen sich als erwünschte Kurswirkung, weil sie eine Befriedigung bezüglich realistischerer Personwahrnehmung zum Ausdruck

bringen. Die durchgängig ich-bezogene Formulierung der Antworten in G_1 und die überwiegend sachbezogene in G_2 deuten auf einen höheren Intensitätsgrad der Kurswirkungen in Gruppe G_1 hin. Ein Vergleich der positiven und negativen Antworten in Gruppe G_1 zeigt, daß der Versuch des Gruppenleiters L_1 mit den Teilnehmern anzustreben, das Gesamtverhalten ihrer Person und nicht nur den Ausschnitt des Verhaltens zu ihren Kindern zum Gespräch zu machen zwar von der Hälfte der Teilnehmer positiv aufgenommen wurde, aber zugleich diese vom Leiter L_1 gesteuerte thematische Ausweitung des Kursthemas bis zum Ende in Konkurrenz zu den im Zusammenhang mit dem Kursthema von den Eltern eingeschränkt assoziierten Erziehungsthemen bleibt.

Die Auswertung der Unzufriedenheitsantworten von Gruppe G_1 jedoch widerspricht zunächst den varianzanalytischen Ergebnissen, daß die Teilnehmer in G_1 ihre Problemlösungszufriedenheit signifikant höher einschätzen als die der Gruppe G_2 . Die Auswertung der Fragen 3) und 4) im Zusammenhang mit den Fragen 5) und 6) vermag teilweise diesen Widerspruch aufzuklären.

Beide Teilnehmergruppen unterscheiden sich zunächst weder hinsichtlich der Problemfülle, mit der sie in die Kurse gehen, noch hinsichtlich der Erleichterung bezüglich ihrer ursprünglichen Probleme am Ende der Kurse, wie die Antworten auf Frage 3) und 5) zeigen. So nennen die 12 Teilnehmer der Gruppe G_1 24 Erziehungsprobleme, die sie am Anfang des Kurses hatten und von denen am Ende des Kurses 17 (= 70,8 %) mit starker (2) bzw. geringer (15) Erleichterung erlebt und 7 (= 29,2 %) als unerledigt angesehen werden. Die 8 Teilnehmer der Gruppe G_2 nennen 16 Probleme mit Beginn des Kurses und 11 (= 68,6 %), bezüglich derer sie

am Ende eine starke (2) bzw. geringe (9) Erleichterung verspüren, sowie 5 (= 31,2 %) ohne Erleichterung. Bei beiden Gruppen kann also bezüglich der Bearbeitung der Ausgangsprobleme von einem gleich hoch befriedigenden Erfolg gesprochen werden, [1], da alle Problemerleichterungen direkt auf den Kursbesuch zurückgeführt werden und die noch zusätzlich genannten Einflüsse (Frage 6)), die insbesondere Teilnehmer der Gruppe G_1 nennen, indirekt durch den Kurs mitbedingt sind, z. B. die im Anschluß und zwischen den Kursabenden geführten Gespräche. Ein qualitativer Vergleich der Antworten ist wenig ergibig, da keine Unterschiede und Auffälligkeiten der genannten Probleme hinsichtlich des Ego-Involvements der Eltern bzw. spezifischer Entwicklungsstörungen der Kinder genannt werden. [2]

Der Vergleich schließlich der Antworten beiden Gruppen auf die Frage 4) "Folgende Probleme sind mir erst während des Kurses klar geworden", verbunden mit der von den Eltern selbst eingeschätzten Erleichterung (Frage 5) und der Rückführung dieser Erleichterung auf den Kurs (Frage 6) kann den signifikanten Unterschied beider Gruppen in der Problemlösungszufriedenheit erläutern. [3] Quantitativ gesehen nennen die 12 Teilnehmer der Gruppe G_1 25 Problemstellungen, die ihnen während der Gruppengespräche entstanden sind, die 8 Eltern der Gruppe G_2 nennen insgesamt 12 Problemeinsichten. Dabei geben in Gruppe G_1 6 Teilnehmer drei Antworten, 1 Teilnehmer zwei Antworten und 5 Teilnehmer eine Antwort. In Gruppe G_2 verteilen sich die genannten Probleme auf 2 Eltern mit drei Antworten,

---

1) Leider ist ein Vergleich mit den Daten der Kurse von B. Minsel, 1976, nicht möglich, da die Autorin keine detaillierte Auswertung dieser Fragen darstellt.

2) siehe die Antworten in Tabelle 23 und 24, Anhang S.364

3) siehe die Antworten in Tabelle 25 und 26, Anhang S.364f.

2 Eltern mit zwei Antworten, 2 Eltern mit einer Antwort und 2 Eltern mit keiner neuen Problemstellung. Beide Kurse unterscheiden sich klar in der Erzeugung von Problembewußtsein bei den Eltern. Entscheidend aber für die Bewertung des Erfolgs ist nicht nur die Problemgenerativität der Gruppendiskussionen, sondern die Hinzunahme des Kriteriums, inwieweit die erzeugten Probleme einer Lösung näher gebracht werden. Der Vergleich der Gruppen bezüglich dieses Kriteriums zeigt die Überlegenheit von Gruppe G_1 über G_2: Während die Eltern der Gruppe G_1 bezüglich 22 Problemen (= 88 %) starke (7) oder geringe (14) Erleichterung und nur drei (= 12 %) keine Erleichterung empfinden, führt die Gruppenarbeit in G_2 von den in ihr selbst erzeugten Problemen nur 7 (= 58,3 %) einer starken (3) bzw. geringen (4) Klärung entgegen und läßt 5 Probleme (= 41,7 %) ungeklärt. Diese quantitativ deutliche Differenz in der Problemlösung mag sich in der unterschiedlichen Selbsteinschätzung der Teilnehmer in ihrer Problemlösungszufriedenheit von Sitzung zu Sitzung niedergeschlagen haben. Auch bei dieser Fragestellung zeigt die inhaltliche Auswertung der genannten Einsichten eine Stimmigkeit der Kurswirkungen mit den Zielen von Elternarbeit:
Bewußtheit über das Nähe- und Distanzverhalten in der Familie zeigen die Antworten Ad) und Hd) in Gruppe G_1 und Ad) in G_2 . Auf eine Erweiterung der Erfahrungsgrenzen weisen in G_1 die Antworten Bd), Gd), He) und If) sowie in G_2 die Antworten Ed), Gf) und Md). Von einer Erleichterung bringenden Revision bisheriger Selbst- und Fremdbilder sprechen Bf), Ee)f), Fd)e)f), Hf), Ie) und Kd) in Gruppe G_1. Die Antworten von Be), Cd)e)f) und Ge) in Gruppe G_1 sowie von Gd)e) und Me) in Gruppe G_2 weisen auf Bemühungen einer Neukonstruktion

des Familienalltags hin, die mit Hilfe der genannten "problemorientierten Interaktionsmuster" erfolgen könnte. Schließlich mag die empfundene Erleichterung eigene, Partner- und Kind-Bedürfnisse gleichberechtigter befriedigen zu können in den Antworten von Ed), Id), Nd) in Gruppe G_1 und Ee), Ld) in G_2 die Attraktivität des Familienlebens für diese Personen erhöht haben.

6.3 Vergleich der Prozeßwirksamkeit der Elternkurse

Wurden im vorhergehenden Abschnitt Daten nach dem Kriterium der Produkteffektivität der beiden Kurse geordnet, so sollen im Folgenden die Beschreibung der Prozeßeffektivität der Kurse das strukturierende Prinzip sein. Anhand von 8 Prozeßkriterien werden die Kurse miteinander verglichen. So ergeben sich für den Vergleich die folgenden Fragen:
Unterscheiden sich beide Elterngruppen im Vergleich über alle 8 Sitzungen insgesamt in ihrer Prozeßeffektivität hinsichtlich:

1. der quantitativen Ausprägungen in den12 Interaktionsprozeßanalyse-Kategorien (IPA-Kategorien) von R. F. Bales;
2. des Ausmaßes an solidarisch-stützenden Interaktionen zur Stärkung von Independenz;
3. der Balance in der Berücksichtigung von individuellen und gruppalen Wünschen sowie des Themas;
4. der Balance von rationalen und emotionalen Interaktionen;
5. der Dezentralität ihrer Kommunikationsstrukturen;
6. der Dezentralität ihrer Entscheidungsstrukturen;
7. der Verwirklichung relativ hoher Kohäsion;
8. des Anteils beider Gruppenleiter (L_1/L_2) bezüglich der Effektivität des Gruppenprozesses in der Ver-

wirklichung

a) der Balance von Rationalität und Emotionalität
b) sozial-emotional akzeptierender Interaktionen
c) stützender Interaktionen zur Stärkung der Independenz der Eltern
d) interaktionsfördernder Verhaltensdispositionen, wie positiver Wertschätzung und Vertrauen, Empathie, Offenheit und Authentizität

Diese Unterscheidungskriterien ergeben sich einmal aus den theoretischen Überlegungen zur Stimmigkeit von Gruppenarbeit mit der Leitidee von Elternarbeit [1] zum andern aus den Möglichkeiten und Grenzen der in dieser Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumente.

6.3.1 Vergleich der Elternkurse hinsichtlich der Gesamtinteraktionen in 8 Sitzungen

In den Tabellen 30 bis 37 im Anhang sind die quantitativen Ausprägungen in den 12 IPA-Kategorien von R. F. Bales, wie sie die Scorergruppe nach den Tonbandaufzeichnungen einschätzte, nach der absoluten Höhe und den Mittelwerten pro Sitzung, sowie die prozentualen Interaktionsanteile in jeder Kategorie bezüglich der Gesamtinteraktionen über alle 8 Sitzungen für jede der beiden Gruppen sowohl mit Leitern als auch ohne Leiter dargestellt. [2]

---

1) siehe oben S. 95ff.

2) siehe Tabellen 30 bis 37, Anhang S. 370 - 373

Ein Vergleich der Interaktionsprofile beider Elterngruppen mit den Normwerten des Interaktionsverhaltens von Problemlösegruppen nach R. F. Bales [1] zeigt, daß beide Elterngruppen eine gute Übereinstimmung mit den Normwerten aufweisen, nur bezüglich der Kategorie (10: stimmt nicht zu) von den angegebenen Vertrauensbereichsgrenzen aufgrund einer sehr geringen Ausprägung abweichen (siehe Abbildung 7). Eine Interpretation dieser gleichgerichteten Abweichung beider Elterngruppen ist wegen des nicht möglichen Vergleichs mit anderen Elterngruppen ausgeschlossen. So wäre durch weitere Untersuchungen zu klären, ob die gering ablehnenden Interaktionen ein Merkmal von Elterngruppen aus spezifischen Alltagswelten, ein Merkmal themenzentrierter interaktioneller Elterngruppen oder rein zufällig in unserer Untersuchung auftreten.

Für den Vergleich der Interaktionen in Gruppe G_1 mit G_2 stellt sich die Frage, ob ein Unterschied in den Mittelwerten beider Gruppen bezüglich der Ausprägungen in den 12 IPA-Kategorien besteht und wenn ja, welche der 12 IPA-Kategorien die Gesamtinteraktionen beider Gruppen unterscheiden. [2]
Zur Beantwortung dieser Frage wurden die folgenden Hypothesen geprüft:

H_1: Die Gruppe G_1 unterscheidet sich von G_2 bezüglich der Mittelwerte der Interaktionen in den 12 IPA-Kategorien. ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung)

H_2: Die durchschnittlichen Interaktionshäufigkeiten in den 12 IPA-Kategorien differenzieren die Gesamtinteraktionen der Gruppen G_1 und G_2 in unterschiedlich hohem Maße. ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung)

---

1) R. F. Bales, 1972, S. 162

2) siehe Tabellen 31 und 35, Anhang S. 370 und 372

Abbildung 7: Interaktionsprofile der Gruppe G_1 und G_2 im Vergleich mit den "Normwerten" von Bales

BRUNNEN

Zur Prüfung der Hypothesen H_1 und H_2 wurde die Diskriminanzanalyse über die Mittelwerte der Gesamtinteraktionen der beiden Gruppen in den 12 IPA-Kategorien gerechnet. [1)]

Ergebnisse:

Die in diesem Rechenverfahren eingeschlossene multivariate Varianzanalyse ist auf dem 0,0 % Niveau signifikant. [2)]

Die Hypothese H_1 gilt daher als angenommen.

Bei der schrittweisen Aufklärung der zur signifikanten Unterscheidung beitragenden IPA-Kategorien ergibt sich ein Mittelwertsvektor, der bereits bei der Aufnahme der ersten IPA-Kategorie (2) die beiden Gruppen auf dem 0,0 % Niveau signifikant unterscheidet, so daß über die Erhöhung der Signifikanz durch die Hinzunahme der weiteren Kategorien keine Aussagen gemacht werden können (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7:

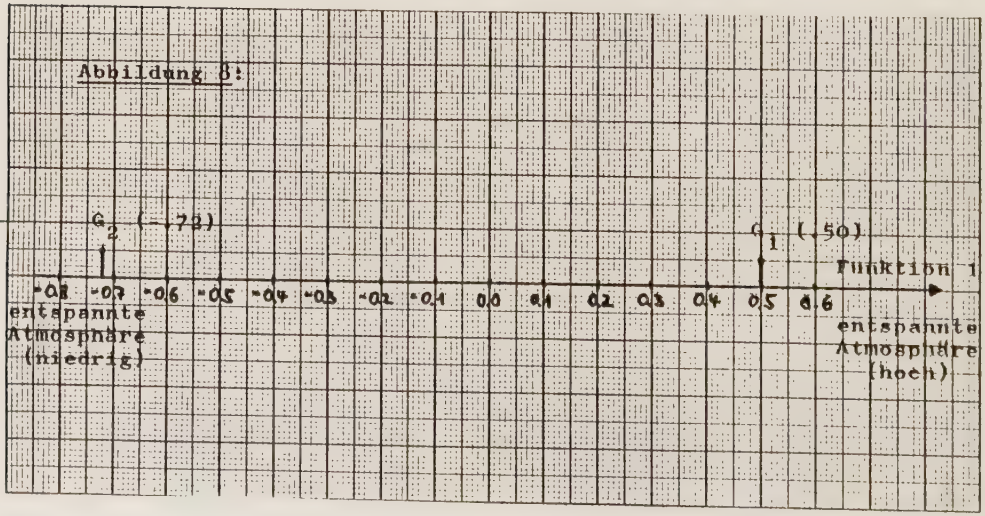
Schritt	Mittelwerts-vektor	λ	Sig. %
1	2	.75	0,0
2	6	.68	0,0
3	12	.66	0,0
4	1	.66	0,0
5	7	.65	0,0
6	9	.64	0,0

1) Gerechnet mit dem SPSS, Version März 1977 im HRZ Gesamthochschulbereich Dortmund von W. Papenberg (Normalverteilung, Intervallskalenniveau und Gleichheit der Dispersionsmatrizen wird vorausgesetzt).

2) Wilks' Lambda $\lambda = .64$; Chi-Quadrat $\chi^2 = 70.11$; df = 6

Die einzige erhaltene Diskriminanzfunktion wird im wesentlichen durch die IPA-Kategorie(2) definiert, d. h. Kategorie (2) trägt zur maximalen Unterscheidung der beiden Gruppen bei:
Diskriminanzfunktion 1; Kanonische Korrelation = .60;
Standardisierte Diskriminanzfunktionskoeffizienten:
Kateg. (1) = .41; Kateg. (2) = .84; Kateg. (6) = -.43;
Kateg. (7) = -.29; Kateg. (9) = -.15; Kateg. (12) = .17.
Damit ist Hypothese H_2 angenommen.
Die für beide Gruppen erhaltenen Gruppenzentroide sind:
Gruppe G_1 = .50; Gruppe G_2 = -.72
Der positive Pol der Diskriminanzfunktion ist also gekennzeichnet durch ein hohes Ausmaß an entspannter Interaktion (Kateg. (2)), der negative Pol durch ein geringes Maß an Entspannung. Trägt man die beiden Gruppen G_1 und G_2 mit ihren Gruppenzentroiden in die Diskriminanzfunktion ein, so zeigt sich, daß Gruppe G_1 sich von Gruppe G_2 maximal dadurch unterscheidet, daß sie insgesamt ein höheres Maß an entspannter Interaktion hat als G_2 (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8:



Die weiter interessierende Frage ist nun, ob zusätzlich zu Kategorie (2) die Mittelwerte der beiden Gruppen in den übrigen IPA-Kategorien gesondert unterscheiden.

Zur Beantwortung dieser Frage soll folgende Hypothese überprüft werden:

H_3: Die Mittelwerte der Interaktionen der Gruppe G_1 und G_2 in der IPA-Kategorie (1) oder (3) oder (4) oder (5) oder (6) oder (7) oder (8) oder (9) oder (10) oder (11) oder (12) unterscheiden sich signifikant ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).

Zur Prüfung dieser Hypothese wurde eine einfache Varianzanalyse für die Mittelwertsunterschiede der Interaktionen beider Gruppen in den IPA-Kategorien (1), (3) bis (12) gerechnet. [1]

Ergebnis: [2]

1. Der höhere Mittelwert der Gruppe G_1 ($\bar{x} = 11{,}1$, $s = 16{,}8$) bezüglich der Interaktionshäufigkeiten in Kategorie (1) unterscheidet sich von dem der Gruppe G_2 ($\bar{x} = 4{,}86$, $s = 6{,}9$) signifikant:

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	1502.88	1
Binnenvarianz	186.62	160

$F = 8.05$ s.; $\alpha = 0{,}05$; Bartlett-Test: $F = 50.16$; keine Varianzhomogenität auf dem 5 % Niveau.

---

1) Gerechnet mit dem SPSS, Version März 1977 im HRZ Gesamthochschulbereich Dortmund von W. Papenberg

2) Die Kennwerte der einzelnen Varianzanalysen werden nur für die signifikant gewordenen Unterschiede genannt. Intervallskalenniveau und Normalverteilung der Daten wird vorausgesetzt. Die Unabhängigkeit der Stichproben ist gewährleistet.

2. Der Varianzvergleich bezüglich der Interaktionsmittelwerte beider Gruppen in den IPA-Kategorien (3) bis (12) ergab keine weiteren Signifikanzen auf dem 5 % Niveau.

Die Hypothese H_3 ist daher nur für den Mittelwertsvergleich der Gruppen in der IPA-Kategorie (1) angenommen.

Zusammenfassung:

Der Vergleich der Gruppe G_1 mit G_2 hinsichtlich der Unterschiede in ihren Gesamtinteraktionen über 8 Sitzungen, eingeschätzt nach den IPA-Kategorien von R. F. Bales, zeigt, daß Teilnehmer und Leiter in Gruppe G_1 ein höheres Maß an solidarisch helfenden (IPA-Kategorie (1)) sowie entspannt Befriedigung äußernden Interaktionen (IPA-Kategorie (2)) haben als Teilnehmer und Leiter in Gruppe G_2. Für die Entwicklung interdependenter Gruppenstrukturen wurde die Stärkung von Independenz der Gruppenteilnehmer als ein bedeutsames Prozeßkriterium genannt. [1] Als Operationalisierung dieses Kriteriums wird das Ausmaß an solidarisch-stützenden Interaktionen vorgeschlagen, das durch die Häufigkeiten an Interaktionseinheiten in der IPA-Kategorie (1) in beiden Gruppen erhoben wird. Je höher das durchschnittliche Maß an solidarischer Interaktion pro Gruppenmitglied pro Sitzung ist, d. h. je mehr die Gruppenmitglieder sich wechselseitig in ihrer Autonomie stützen, desto eher kann in einer solchen Gruppe auf interdependente Strukturen geschlossen werden. Wie der varianzanalytische Vergleich von Gruppe G_1 mit G_2 gezeigt hat, hat G_1 ein höheres Ausmaß an solidarisch stützenden Interaktionen als G_2. Damit scheint G_1 eine Entwicklung zur Interdependenz der Beziehungen in bedeutend größerem Maße als Gruppe G_2

---

1) siehe oben S. 111f.

zu fördern. In diesem Zusammenhang ist wohl auch die signifikant größere Entspannung der Gruppeninteraktion in G_1 gegenüber G_2 zu sehen.

6.3.2 Vergleich der Elternkurse hinsichtlich der balancierten Berücksichtigung von "Ich-Wir-Es"

Die Interaktionsbalance, wie sie nach den theoretischen Grundannahmen der TZI definiert wird [1], beinhaltet die gleichmäßige Berücksichtigung der Wünsche einzelner Teilnehmer ("Ich"), der gesamten Gruppe ("Wir") und des Themas ("Es"). Im Zusammenhang mit der Entwicklung des FGPA wurde die Interaktionsbalance durch drei Items operationalisiert:

Item 4: "Was wurde zu wenig berücksichtigt? Das Thema der Sitzung/meine Wünsche und Probleme"

Item 9: "Es sind meiner Meinung nach zu kurz gekommen meine Wünsche/die Wünsche der Gruppe"

Item 15: "Was wurde vernachlässigt? Die Arbeit am Thema/ die Beachtung der Gruppe".

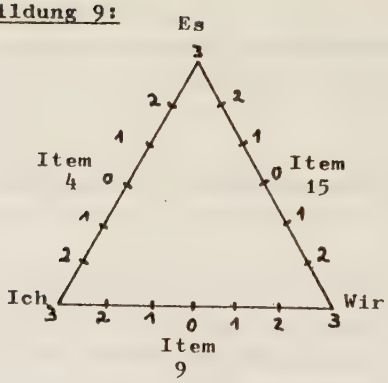
Diese Items bilden den theoretischen Faktor 2 im FGPA. Die über diese Items gewonnenen Daten wurden wie folgt ausgewertet:

Die Gruppenteilnehmer schätzen die Balance der drei Seiten des TZI-Dreiecks Ich-Es, Ich-Wir und Es-Wir auf einer Skala ein, deren 0-Punkt die Balance der jeweiligen Seite bezeichnet und die durch 3 Stufen (1, 2, 3) sowohl nach der einen wie nach der anderen Seite die Imbalance einschätzen läßt (siehe Abbildung 9).

---

1) siehe oben S. 116

Abbildung 9:



Die optimale Balance einer Sitzung besteht in der Einschätzung eines Teilnehmers dann, wenn er die den Items beigefügte Skala bei allen drei Items im Nullpunkt ankreuzt. In der Auswertung der Daten wurde allerdings auch dann eine Sitzung als balanciert bewertet, wenn bei einem Item eine Abweichung um einen Punkt vom Nullpunkt aus angegeben wurde. Alle über dieser Grenze liegenden Abweichungen wurden als nicht-balancierte Sitzungen bewertet. Die Zuordnung der Balanceschätzungen für jede Sitzung ergibt für beide Gruppen die folgenden Tabellen (siehe Tabelle 8 und 9):

Tabelle 8:

G_1	Sitzungen								Σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	
balanciert	5	-	12	6	7	6	7	7	50
nicht-balanciert	5	-	0	6	4	4	4	5	28
N	10	-	12	12	11	10	11	12	78

Tabelle 9:

G_2	Sitzungen								Σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	
balanciert	2	-	1	4	6	5	4	5	27
nicht-balanciert	4	-	7	2	2	4	1	1	21
N	6	-	8	6	8	9	5	6	48

Vergleichen wir nun Gruppe G_1 mit G_2 hinsichtlich der summarischen Interaktionsbalance über alle Sitzungen, dann können wir für beide Gruppen einen Quotienten bilden, der wie folgt zu interpretieren ist: Je höher der Quotient (Q), der aus der Summe der Balance- und der Summe der Imbalanceschätzungen gebildet wird, über dem Wert 1 liegt, desto balancierter werden die Sitzungen 1 bis 8 insgesamt von den Teilnehmern eingeschätzt. Je mehr sich der Quotient dem Wert 0 nähert, desto mehr nicht-balanciert wird der Lernprozeß empfunden. Es gilt also:

$$\text{Balance} = Q_{G1/2} > 1$$

$$\text{Imbalance} = Q_{G1/2} \leq 1$$

Ergebnisse:

$G_1 = \frac{50}{28} = 1{,}79$; $G_2 = \frac{27}{21} = 1{,}29$

1. Beide Gruppen haben insgesamt gesehen eher balancierte als nicht-balancierte Sitzungen.
2. Gruppe G_1 hat für alle Sitzungen zusammen eine höhere Interaktionsbalance als Gruppe G_2 und ist damit in der Verwirklichung dieses Kriteriums effektiver.

6.3.3 Vergleich der Elternkurse hinsichtlich der Balanc von rationalen und emotionalen Interaktionen

Ein weiteres Prozeßwirksamkeitskriterium ist die Einbeziehung des ganzen Menschen in den Lernprozeß, d. h. das ausgeglichene Einbringen von rationalen und emotionalen Interaktionen. [1)]

Mit Hilfe der IPA-Kategorien von R. F. Bales wurde dieses Kriterium wie folgt operationalisiert:

- Emotionale Interaktionen werden definiert durch die Summe der Interaktionseinheiten (IE) in den IPA-Kategorien (1), (2), (3), (10), (11) und (12).
- Rationale Interaktionen werden definiert durch die Summe der IE in den IPA-Kategorien (4), (5), (6), (7),(8) und (9).

Da jedoch nach R. F. Bales für jede IPA-Kategorie eine andere Realisierungswahrscheinlichkeit besteht, wurde für die emotionalen Interaktionen ein Gewichtungsfaktor berechnet: Nimmt man das mittlere Prozentmaß der von R. F. Bales vorgeschlagenen Grenzen für die Normalitätsprüfung von Interaktionsprofilen, dann ergibt sich für die Summe der IE in den Kategorien (1), (2), (3), (10), (11), (12) eine theoretische Realisierungswahrscheinlichkeit von 41 % und für die Summe der IE in den Kategorien (4) bis (9) von 72 %. [2)] Will man nun die Balance zwischen beiden Summen feststellen, muß man die Summe der sozial-emotionalen IE mit dem Faktor $w = 72 : 41 = 1{,}76$ gewichten. Ganzheitlich ist der Lernprozeß in beiden Gruppen, also dann, wenn die Summe der sozial-emotionalen IE in den IPA-Kategorien (1) bis (3) und (10)bis (12) (Em IE) mit dem Faktor $w = 1{,}76$ gewichtet im gleichen Verhältnis zur Summe der aufgabenbezogenen IE in den IPA-Kategorien (4) bis (9) (RaIE) steht.

---

1) siehe oben S. 115

2) siehe R. F. Bales, 1972, S. 162

Es gilt also:

$$\text{Balance} = \frac{\text{EmIE} \cdot 1{,}76}{\text{RaIE}} = 1{,}0$$

Die Daten für den Vergleich von Gruppe G_1 mit G_2 sind in den Tabellen 38/39 im Anhang aufgeführt. [1)]

Die Fragestellung ist, ob sich G_1 von G_2 hinsichtlich der Balance vom rationalen und emotionalen Interaktionen über die Sitzungen der jeweiligen Kurse sich unterscheidet. Zur Beantwortung dieser Frage wurde die Hypothese überprüft:

H_1: Das Verhältnis zwischen rationalen und emotionalen IE ist in Gruppe G_1 balancierter als in G_2. (α =0,05; einseitige Fragestellung)

Diese Hypothese wurde mit dem Mann-Whitney U-Test [2)] überprüft:

$U = 6$; $n_1 = 8$; $n_2 = 8$; $\alpha = 0{,}002$

Damit ist H_1 auf dem 0,2 % Niveau angenommen.

Ergebnis:

Die Gruppe G_1 hat eine auf dem 0,2 % Niveau signifikant höhere Balance zwischen rationalen und emotionalen Interaktionen in den 8 Sitzungen als G_2 und ist damit bezüglich dieses Kriteriums effektiver.

6.3.4 Vergleich der Elternkurse hinsichtlich der Dezentralität der Kommunikations- bzw. Entscheidungsstrukturen

Beide Prozeßkriterien haben insbesondere für das Zustandekommen des Leistungsvorteils von Gruppen zentrale Bedeutung. [3)]

---

1) siehe Tabellen 38/39, Anhang S. 374

2) siehe G. Clauss, H. Ebner, 1970, S. 205 - 209; 347

3) siehe oben S. 110f.

Sie können mit Hilfe der Balesschen IPA-Kategorien wie folgt operationalisiert werden:
Das Ausmaß der Dezentralität der Kommunikationsstrukturen beider Gruppen wird abgebildet, wenn man eine Häufigkeitsverteilung des durchschnittlichen Ausmaßes an Interaktionseinheiten jedes Gruppenmitglieds einschließlich des Gruppenleiters in allen 12 IPA-Kategorien pro Sitzung für den Gesamtkurs bildet. Das Maß der Streuung der Häufigkeitsverteilung (Variabilitätsmaß) ist ein Hinweis auf die Dezentralität der Kommunikation. Denn je größer das Kommunikationsdominanzgefälle in einer Gruppe ist, also je kleiner die Dezentralität der Kommunikation ist, desto größer wird die Streuung. Um die Streuungswerte in beiden Gruppen vergleichen zu können, ist es notwendig, den jeweiligen Variabilitätskoeffizienten für jede Häufigkeitsverteilung zu bestimmen, der "dem von den jeweiligen Maßeinheiten unabhängigen Vergleich mehrerer Streuungswerte" dient [1]. Er wird nach folgender Formel berechnet:

$$V = \frac{100\ s}{\bar{x}} \quad 2)$$

Hier bedeuten:
V = Variabilitätskoeffizient
s = Standardabweichung
$\bar{x}$ = arithmetisches Mittel

Das Ausmaß der Dezentralität der Entscheidungsstrukture in beiden Gruppen wird abgebildet, wenn man eine Häufigkeitsverteilung des durchschnittlichen Ausmaßes an Interaktionseinheiten jedes Gruppenmitglieds einschließlich des Leiters in der Summe der IPA-Kategorien (3) und (10) (Dimension: Probleme der Entscheidung) [3] pro Sitzung für den Gesamtkurs bildet. Für den Vergleich

---

1) vgl. K. Heller, B. Rosemann, 1974, S. 116
2) siehe G. Clauss, H. Ebner, 1970, S. 89
3) vgl. R. F. Bales, 1972, S. 154 f.

der Streumaße wird auch hier der Variabilitätskoeffizient bestimmt.

Die Variabilitätskoeffizienten pro Sitzung sind für die dezentralisierten Kommunikationsstrukturen für Gruppe G_1 in Tabelle 40 und für G_2 in Tabelle 41 und für die dezentralisierten Entscheidungsstrukturen für G_1 in Tabelle 42 und für G_2 in Tabelle 43 im Anhang dargestellt. [1)]

Die Fragestellung ist, ob sich Gruppe G_1 von G_2 hinsichtlich der Dezentralität der Kommunikations- bzw. Entscheidungsstrukturen unterscheidet. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die beiden Hypothesen überprüft:

H_1: Die Variabilitätskoeffizienten von Gruppe G_1 über 8 Sitzungen bezüglich der Kommunikationsstruktur nehmen im Mittel kleinere Werte an als die der Gruppe G_2 ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).

H_2: Die Variabilitätskoeffizienten von Gruppe G_1 über 8 Sitzungen bezüglich der Entscheidungsstruktur nehmen im Mittel kleinere Werte an als die der Gruppe G_2 ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).

Beide Hypothesen wurden mit dem Mann-Whitney U-Test überprüft.

Die Prüfung der Hypothese H_1 ergab:

$U = 23$; $n_1 = 8$; $n_2 = 8$; $\alpha = 0{,}191$

Damit ist H_1 auf dem 5 % Niveau widerlegt.

Die Prüfung der Hypothese H_2 ergab:

$U = 20$; $n_1 = 8$; $n_2 = 8$; $\alpha = 0{,}117$

Damit ist H_2 auf dem 5 % Niveau widerlegt.

---

1) siehe die Tabellen 40 - 43, Anhang S. 375 - 378

Ergebnis:

Gruppe G_1 unterscheidet sich von Gruppe G_2 hinsichtlich dezentralisierter Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen nicht signifikant (5 % Niveau). Für den Vergleich der beiden Gruppen kann jedoch insbesondere hinsichtlich des Unterscheidungskriteriums "Entscheidungsstruktur" eine statistisch nicht gesicherte Tendenz beobachtet werden, die G_1 mit dezentraleren Strukturen erscheinen läßt.

Eine Bestätigung dieser Tendenz zeigt die Auswertung der Antworten für Gruppe G_1 und G_2 auf Frage 14) im Nachbefragungsbogen "Wer bestimmte das, was besprochen wurde?" (siehe Tabelle 10)

Tabelle 10:

	G_1	G_2
überwiegend der Gruppenleiter	0	4
überwiegend Gruppenleiter und Teilnehmer gemeinsam	6	3
überwiegend die Gruppe	4	1
überwiegend einzelne Gruppenmitglieder	0	0
anfangs der Gruppenleiter, später die Teilnehmer	2	1

Ergebnis:

Verteilen sich alle Antworten in Gruppe G_1 auf Antwortvorgaben, die eine Verteilung thematischer Entscheidungen implizieren, so sprechen in Gruppe G_2 fast die Hälfte der Teilnehmer inhaltliche Entscheidungen überwiegend dem Gruppenleiter zu.

Zusammenfassung:
Der Vergleich der beiden Elterngruppen bezüglich der Verwirklichung dezentraler Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen läßt Gruppe G_1 in Relation zu G_2 nur tendentiell in der Dezentralität der Entscheidungsstrukturen effektiver erscheinen.

6.3.5 Vergleich der Elternkurse hinsichtlich der Verwirklichung von Kohäsion

Die Entstehung von Kohäsion wurde als ein weiteres wichtiges Kriterium insbesondere für das Zustandekommen von Gruppenleistungen vom Typ des Bestimmens aber ebenso sehr unter dem Verantwortungsaspekt emanzipatorischer Elternarbeit für die Gewährleistung neuer Plausibilitätsstrukturen bei der Initiierung von Teilumwandlungen der Alltagswirklichkeit genannt. [1)]
Die Kohäsion in beiden Gruppen wird operationalisiert einmal durch die Erhebung der relativen Vollständigkeit der Teilnahme der Eltern an ihrem Kurs und zum andern durch die Bestimmung des jeweiligen Gruppenklimas. Je vollständiger die Teilnahme am Kurs und je akzeptierender das Gruppenklima ist, desto höher kann die Kohäsion der Gruppe angenommen werden. [2)]

Der Vergleich der kontinuierlichen Teilnahme in beiden Gruppen zeigt erhebliche Unterschiede (siehe Tabelle 11).

---

1) siehe oben S. 75f.

2) Vergleiche die bei P. R. Hofstätter wiedergegebene Definition von "Kohäsion" als "die Resultierende all der Kräfte, die ein Mitglied zum Verbleiben in einer Gruppe veranlassen" (P. R. Hofstätter, 1971, S. 81).

Tabelle 11:

Sitzungen	Häufigkeit der Teilnahme ( ) = Personen x Sitzung/ohne Klammer = = Personen	
	G_1 (N = 12)	G_2 (N = 11)
8	(56) 7	(0) 0
7	(21) 3	(28) 4
6	(6) 1	(12) 2
5	(5) 1	(10) 2
4	(0) 0	(4) 1
3	(0) 0	(3) 1
2	(0) 0	(2) 1
Tatsächliche Teilnahme	(88) = 91,7 %	(59) = 67,0 %
Theoret. max. Teilnahme	96	88

Ergebnis:

Während die Teilnehmer in Gruppe G_1 91,7 % der theoretisch maximalen Möglichkeiten, am Kurs teilzunehmen, wahrnehmen, realisieren die Teilnehmer von G_2 nur 67,0 % aller Teilnahmemöglichkeiten. In Gruppe G_1 ist nach diesem Kriterium auf eine höhere Kohäsion zu schließen als in G_2.

Ausgangsdaten für die Bestimmung des Gruppenklimas von 8 Sitzungen zusammengenommen sind die Häufigkeiten positiver (IPA-Kategorien (1), (2), (3)) und negativer (IPA-Kategorien (10), (11), (12)) sozial-emotionaler Äußerungen in den Gruppen. Das Gruppenklima wird als Quotient aller sozial positiven und sozial negativen Interaktionen mit G. W. Speierer (1969) definiert. [1] Das Gruppenklima ist nach dieser Definition akzeptierender, je höher der Quotient (GK) über dem Wert 1 liegt.

1) vgl. G. W. Speierer, 1969, S. 274 f.

Es gilt also:
Akzeptierendes Gruppenklima: GK > 1,0
Die Daten für Gruppe G_1 und G_2 zeigen die Tabellen 44 und 45 im Anhang.[1)]

Die Frage ist, ob Gruppe G_1 ein akzeptierenderes Gruppenklima über die 8 Sitzungen hat als G_2. Zur Beantwortung dieser Frage wurde die Hypothese überprüft:
H_1: Gruppe G_1 hat ein über die 8 Sitzungen der beiden Kurse akzeptierenderes Gruppenklima als G_2 ($\alpha = 0,05$; einseitige Fragestellung).
Die Hypothese wurde mit dem Mann-Whitney U-Test geprüft.
Die Prüfung ergab: $U = 18$; $n_1 = 8$; $n_2 = 8$; $\alpha = 0,08$
Damit ist H_1 auf dem 5 % Niveau widerlegt.

Ergebnis:
Die Gruppe G_1 unterscheidet sich von G_2 hinsichtlich eines akzeptierenderen Gruppenklimas nicht signifikant (5 % Niveau). Es kann jedoch von tendentiell größerer Effektivität der Gruppe G_1 bezüglich dieses Kriteriums gesprochen werden, da Signifikanz auf dem 8 % Niveau besteht.

Zusammenfassung:
Der Vergleich von Gruppe G_1 mit G_2 hinsichtlich der Gruppenkohäsion zeigt, daß aufgrund einer vollständigeren Teilnahme am Kurs und eines tendentiell höher akzeptierenden Gruppenklimas Gruppe G_1 eine für emanzipatorische Lernprozesse bessere Entsprechung des Kohäsionskriteriums erzielt hat als G_2.

---

1) siehe Tabellen 44 und 45, Anhang S. 379

6.3.6 Vergleich der beiden Gruppenleiter bezüglich ihres Anteils an der Prozeßeffektivität

Im Folgenden soll dargestellt werden, welchen Anteil die jeweiligen Gruppenleiter L_1 und L_2 an der für Gruppe G_1 beobachteten höheren bzw. für Gruppe G_2 niedrigeren Prozeßwirksamkeit haben. Dies soll zum einen durch den Vergleich des Leiterverhaltens mit dem der Gruppenteilnehmer bezüglich der Balance von Rationalität und Emotionalität bezüglich des Verhältnisses von akzeptierenden und ablehnenden Interaktionen sowie der Stärkung von Independenz durch stützende Interaktionen geschehen. Zum andern soll der Vergleich der beiden Leiter hinsichtlich deren interaktionsfördernden Verhaltensdispositionen ein Bewertungsmaßstab für die Wirksamkeit des Leiterverhaltens im Sinne von Modellwirkung sein.

a) Die Balance von Rationalität und Emotionalität der Teilnehmer und des Leiters in Gruppe G_1 und G_2 (siehe Tabellen 12 und 13).

Tabelle 12: [1] Leiterverhalten

	L_1	L_2
1,76 EmIE	2545	1235
RaIE	3511	3712
Balance	0.72	0.33

Tabelle 13: Teilnehmerverhalten

	G_1 - L_1	G_2 - L_2
1,76 EmIE	10669	5552
RaIE	10598	6731
Balance	1,00	0.83

1) vgl. die Erläuterungen oben S. 254f.

Ergebnisse:

1. Tabelle 12 zeigt, daß Leiter L_1 ein etwa doppelt so hohes Ausmaß an Balance verwirklicht als Leiter L_2.
2. Aus Tabelle 13 ist ersichtlich, daß die Teilnehmer der Gruppe G_1 die optimale Balance zwischen rationalen und emotionalen Interaktionen im Gesamtkurs verwirklichen, während die Teilnehmer in G_2 eine geringere jedoch auch zufriedenstellende Balance erzielen.
3. Aus dem Vergleich des jeweiligen Leiterverhaltens mit dem Balanceverhalten der Teilnehmer wird deutlich, daß zwar beide Leiter zu einer numerischen Verringerung der Balance durch ihre Imbalance von rationalen und emotionalen Interaktionen in ihren Gruppen beitragen, jedoch insbesondere das hoch rational überbetonte Verhalten von Leiter L_2 als entscheidende Bedingung für die oben festgestellte geringere Wirksamkeit von Gruppe G_2 gegenüber G_1 [1] bezüglich einer ganzheitlichen Einbeziehung der Eltern in den Lernprozeß anzusehen ist.

b) Das Verhältnis von akzeptierenden und ablehnenden Interaktionen bei den Teilnehmern und dem Leiter in Gruppe G_1 und G_2 (siehe Tabelle 14 und 15).

Tabelle 14: [2] Leiterverhalten

	L_1	L_2
Σ_1(kat. 1+2+3)	1152	760
Σ_2(kat. 10+11+12)	294	475
$\Sigma_1 : \Sigma_2$	3,92	1,6

1) vgl. oben S. 254f.

2) siehe oben die Erläuterungen S. 260f.

Tabelle 15: Teilnehmerverhalten

	G_1 ohne L_1	G_2 ohne L_2
Σ_1(kat.1+2+3)	4101	1640
Σ_2(kat.10+11+12)	1961	981
$\Sigma_1 : \Sigma_2$	2,1	1,7

Ergebnisse:

1. Tabelle 14 zeigt, daß Leiter L_1 einen erheblich mehr akzeptierendes Gesamtverhalten verwirklicht als Leiter L_2.
2. Aus Tabelle 15 wird deutlich, daß die Teilnehmer in Gruppe G_1 sich um wenig mehr sozialakzeptierend verhalten als die der Gruppe G_2.
3. Der Vergleich von Leiter- und Teilnehmerverhalten zeigt, daß Leiter L_2 sich in ähnlicher Weise akzeptierend verhält wie die Gruppenteilnehmer während L_1 aufgrund seiner gering ablehenenden und hoch annehmenden Interaktionen zum tendentiellen Unterschied zwischen der höher akzeptierenden Gruppenatmosphäre in G_1 gegenüber der in G_2 [1] beiträgt.

c) Das Ausmaß an solidarisch-stützenden Interaktionen zur Stärkung von Independenz bei den Teilnehmern und dem Leiter in Gruppe G_1 und G_2 (siehe Tabelle 16 und 17).

Tabelle 16: Leiterverhalten

N	8	8
	L_1	L_2
Σ (kat.1)	441	126
$\frac{\Sigma(\text{kat.1})}{N}$	55,1	15,8

1) siehe oben S. 262

Tabelle 17: Teilnehmerverhalten

N	88	58
	G_1 ohne L_1	G_2 ohne L_2
Σ (kat.1)	621	195
$\frac{\Sigma(kat.1)}{N}$	7,1	3,4
s	8.30	4.51

Ergebnisse:

1. Der Vergleich der beiden Leiter zeigt, daß L_1 das 3,5-fache durchschnittliche Ausmaß an solidarisch-stützenden Interaktionen von L_2 pro Sitzung hat.
2. Der varianzanalytische Vergleich des Teilnehmerverhaltens in beiden Gruppen ergibt, daß das durchschnittlich höhere Maß an solidarischen Interaktionen pro Teilnehmer pro Sitzung in G_1 sich hoch signifikant auf den 0,2 % Niveau von dem in G_2 unterscheidet. [1)]
3. Der Vergleich des Leiterverhaltens mit dem jeweiligen Teilnehmerverhalten zeigt, daß die oben festgestellte höhere Prozeßwirksamkeit von G_1 gegenüber G_2 [2)] bezüglich des Kriteriums der Stärkung von Independenz ein Ergebnis der Entsprechung von höheren bzw. niedrigeren Ausprägungen in der IPA-Kategorie (1) bei Leitern und Teilnehmern in beiden Gruppen ist.

---

1) Einfache Varianzanalyse: Normalverteilung und Intervallskalenniveau der Daten wird vorausgesetzt. Die Unabhängigkeit der Stichproben ist gewährleistet. Es besteht nach dem Bartlett-Test keine Varianzhomogenität ($F = 22,27$; $\alpha = 0,05$)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	477,23	1
Binnenvarianz	49,65	144

$F = 9.61$ h. s.
$\alpha = 0,01$

2) siehe oben S. 250f.

d) Vergleich von Leiter L_1 mit L_2 hinsichtlich der Verwirklichung von positiver Wertschätzung und Vertrauen, Empathie, Offenheit und Authentizität

Ausgangsdaten für diesen Vergleich sind die Fremdeinschätzungen der beiden Leiter durch die jeweiligen Eltern in den Antworten auf die Fragen 10) bis 13) im Nachbefragungsbogen. Daten für die Leiter L_1 und L_2 von jedem Teilnehmer der beiden Gruppen, die in der Tabelle 46 im Anhang [1] zu ersehen sind, beziehen sich auf eine 7-stufige Skala, bei der der positive Pol bei 1, der neutrale Punkt bei 4 und der negative Pol bei 7 liegt.

Aufgrund der Durchsicht der Daten stellt sich die Frage, in welchen Dispositionen die Gruppenleiter sich überzufällig unterscheiden. Zur Beantwortung dieser Frage wurde die größte Differenz auf Signifikanz hin überprüft. Diese besteht in der Dispositon "Offenheit". Ist diese Differenz nicht signifikant, gilt dies auch für die übrigen Mittelwertsunterschiede.
Somit soll folgende Hypothese überprüft werden:
H_1: Leiter L_2 ist weniger offen als Leiter L_1
Die Prüfung der Hypothese erfolgt mit dem t-Test nach Student für unabhängige Stichproben.[2]
Voraussetzungen:
Intervallskalenniveau und Normalverteilung der Daten wird vorausgesetzt.
Die Prüfung auf Varianzhomogenität für unabhängige Stichproben mit dem F-Test ergibt Varianzhomogenität ($F = 1.21$ $df_1 = 8$; $df_2 = 11$; $\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).

---

1) siehe Tabelle 46, Anhang S. 380

2) siehe K. Heller, B. Rosemann , 1974, S. 192 ff.

Der t-Test ergibt keine Signifikanz (t = 1.44; df = 19; α = 0,05; einseitige Fragestellung).
Damit ist H_1 auf dem 5 % Niveau widerlegt.

Ergebnis:
Die Leiter L_1 und L_2 unterscheiden sich im Vergleich der Urteile ihrer Gruppenteilnehmer hinsichtlich positiver Wertschätzung, Empathie, Offenheit und Authentizität nicht signifikant. Sie unterscheiden sich somit nicht in ihrer effektiven Verwirklichung erwünschter Verhaltensdispositionen und sind daher als ähnlich wirksame Verhaltensmodelle anzusehen.

Eine weitere Frage ist jedoch, ob die Eltern ihren Gruppenleiter in den 4 Dispositionen ebenso nicht unterschiedlich einschätzen.
Für Leiter L_1 soll zunächst die Frage beantwortet werden, ob er nicht weniger empathisch als offen eingeschätzt wird. Ist die aus der Tabelle 46 im Anhang ersichtliche Mittelwertsdifferenz [1] nicht signifikant, so sind auch alle übrigen Differenzen zufällig, da diese die größte Differenz ist. Somit soll die Nullhypothese überprüft werden:
H_0: Leiter L_1 wird nicht weniger offen beurteilt als empathisch.
Die Prüfung der Nullhypothese erfolgt mit dem t-Test für abhängige Stichproben. [2]
Voraussetzungen:
Intervallskalenniveau und Normalverteilung wird vorausgesetzt.

---

1) siehe Tabelle 46, Anhang S. 380
2) siehe K. Heller, B. Rosemann, 1974, S. 194 ff.

Die Prüfung auf Varianzhomogenität für abhängige Stichproben mit der Prüfgröße t nach Ferguson [1] ergibt Varianzhomogenität ($t = 0.11$; $df_1 = 10$; $df_2 = 10$; $\alpha = 0,05$).

Der t-Test ergibt keine Signifikanz auf dem 5 % Niveau ($t = 1.56$ n. s.; $df = 11$; $\alpha = 0,05$).

Damit ist die Nullhypothese angenommen.

Ergebnis:

Der Leiter L_1 wird von den Eltern in G_1 bezüglich positiver Wertschätzung, Empathie, Offenheit und Authentizität nicht unterschiedlich eingeschätzt. Er ist daher in allen 4 Dispositionen ein Verhaltensmodell mit einer mäßig positiven Ausprägung.

Die durchschnittlichen Schätzurteile der Eltern für Leiter L_2 lassen sich wie folgt nach zunehmend positiver Bewertung ordnen: [2]

Offenheit: $\bar{x}$ 3 = 4,33

Authentizität: $\bar{x}$ 4 = 2,78

Wertschätzung: $\bar{x}$ 1 = 2,67

Empathie: $\bar{x}$ 2 = 1,89

Somit sollen folgende Hypothesen überprüft werden:

H_1: Leiter L_2 wird weniger offen ($\bar{x}$ 3) als authentisch ($\bar{x}$ 4) bewertet.

H_2: Leiter L_2 wird weniger authentisch ($\bar{x}$ 4) als wertschätzend ($\bar{x}$ 1) bewertet.

H_3: Leiter L_2 wird weniger wertschätzend ($\bar{x}$ 1) als empathisch ($\bar{x}$ 2) bewertet.

Die Prüfung der Hypothesen erfolgt mit dem t-Test für abhängige Stichproben [3] ($\alpha = 0,05$; einseitige Fragestellung).

---

1) siehe K. Heller, B. Rosemann, 1974, S. 198

2) siehe Tabelle 46, Anhang S. 330

3) siehe K. Heller, B. Rosemann, 1974, S. 194 ff.

Zur Prüfung der Varianzhomogenität für alle Varianzen wurde die größte Varianzdifferenz überprüft mit der Prüfgröße t nach Ferguson bei $\alpha = 0{,}05$ für abhängige Stichproben. Es besteht Varianzhomogenität ($t = 1.478$; $df_1 = 8$; $df_2 = 8$).
Normalverteilung und Intervallskalenniveau wird jeweils vorausgesetzt.
Der t-Test für die Differenz $\bar{x}$ 3 und $\bar{x}$ 4 ergibt auf dem 1 % Niveau Signifikanz ($t = 2{,}49$; $df = 8$; $\alpha = 0{,}01$; einseitige Fragestellung).
H_1 ist damit auf dem 1 % Niveau angenommen.
Der t-Test für die Differenz $\bar{x}$ 4 und $\bar{x}$ 1 ergibt auf dem 5 % Niveau keine Signifikanz ($t = 0.18$; $df = 8$; $\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).
H_2 ist damit auf dem 5 % Niveau widerlegt.
Der t-Test für die Differenz $\bar{x}$ 1 und $\bar{x}$ 2 ergibt auf dem 5 % Niveau Signifikanz ($t = 1{,}995$; $df = 8$; $\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).
H_3 ist damit auf dem 5 % Niveau angenommen.

Ergebnis:
Der Leiter L_2 wird von den Eltern bezüglich der 4 Dispositionen unterschiedlich eingeschätzt. Er erscheint ihnen am empathischsten dann in ähnlichem Maße authentisch und wertschätzend und am wenigsten offen. Interpretiert man diese Differenzen mit der Schätzskala dann empfanden die Eltern L_2 hoch empathisch, mäßig wertschätzend und authentisch und eher nicht offen als offen.

6.3.7 Erweiterte Gesamtzusammenfassung

1. Die differenzierend vergleichende Prozeßanalyse der beiden Kurse nach Leitern und Teilnehmern zeigt bezüglich derjenigen Kriterien, nach denen die beiden Leiter sich unterscheiden, daß Leiter L_1 entsprechend der größeren Prozeßwirksamkeit der Teilnehmer der Gruppe G_1 auch positiv zur Effektivierung beiträgt und L_2 in umgekehrtem Maße entsprechend an der geringeren Prozeßwirksamkeit der Teilnehmer der Gruppe G_2 Anteil hat. Die jeweilige Entsprechung von größerer bzw. geringerer Prozeßwirksamkeit von Teilnehmern und Leitern führt zu folgenden hypothetischen Überlegungen:
Die Prozeßwirksamkeit in beiden Elternkursen scheint ein Ergebnis der Wechselwirkung der Interaktionsfähigkeiten von Gruppenteilnehmern und Leitern zu sein. Ausgehend von der oben formulierten These, daß soziale Realität durch die dialektische Spannung von Autonomie und Interdependenz gekennzeichnet ist, erweisen sich Gruppenleiter und Elterngruppe weder allmächtig noch ohnmächtig in ihren Lernprozeßwirkungen. So scheinen sich die Eltern zum einen in Abhängigkeit von den stark bzw. gering positiv anregenden Interaktionen der Leiter und umgekehrt die Leiter in Abhängigkeit von den begrenzenden bzw. freisetzenden Interaktionsmöglichkeiten der Gruppenteilnehmer zu verhalten. In welchem ursächlichen Zusammenhang Leiterstimulation und Gruppenteilnehmerverhalten und umgekehrt Gruppenstimulation und Leiterverhalten zueinander stehen, bleibt weiteren Analysen vorbehalten. So könnten Interaktionssequenzanalysen des Leiter- und Teilnehmerverhaltens in den verschiedenen Sitzungen insbesondere in der Anfangs-

phase der Gruppenarbeit Aufschluß über wechselseitig positive bzw. negative Interaktionsstimulationen geben.

2. Der Vergleich beider Gruppen hinsichtlich deren Prozeß- und Produktwirksamkeit zeigt eine deutliche Entsprechung von größerer Wirksamkeit in beiden Bereichen in Gruppe G_1 und eine jeweils geringere in G_2. So ergab der diskriminanz- und varianzanalytische Vergleich beider Gruppen bezüglich der Wir-Zufriedenheit und Problemlösungszufriedenheit (Faktor 3 und 4 des FGPA) sowie die Auswertung der offenen Fragen zur Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Teilnehmer mit dem jeweiligen Gesamtkurs (Frage 1) und 2)) und zur Problemgenerativität (Fragen 4), 5), 6)) eine deutliche Überlegenheit der Gruppe G_1 gegenüber G_2. Ebenso erwies die Prozeßanalyse Gruppe G_1 hochsignifikant effektiver in der Stärkung der Independenz der Gruppenmitglieder und in der Verwirklichung der Balance von rationalen und emotionalen Interaktionen. Bezüglich der Verwirklichung dezentraler und kohäsiver Gruppenstrukturen ergab sich tendentiell für Gruppe G_1 eine höhere Effektivität. Diese Ergebnisse lassen folgendes vermuten: Die Produkt- und Prozeßwirksamkeit in beiden Elterngruppen scheint ein Ergebnis komplementär sich verstärkender Prozeß- und Produktwirkungen zu sein. Je mehr der Lernprozeß in der Elterngruppe insbesondere von interdependenten und balancierten, aber auch von dezentralen und kohäsiven Strukturen getragen wird, desto größer ist die subjektive Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich der Befriedigung sozialer Beziehungs- und thematischer Problemlösungswünsche und umgekehrt.
Dieser Vermutung soll im folgenden Kapitel durch die Prozeß- und Produktanalyse der einzelnen Sitzungen in beiden Elternkursen nachgegangen werden.

6.4 Analyse der Produkt- und Prozeßwirksamkeit der Sitzungen in beiden Elternkursen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob die Entsprechung von höherer Produkt- und Prozeßwirksamkeit, wie sie für den Vergleich der beiden Kurse insgesamt gilt, auch für den Vergleich ausgewählter Sitzungen gezeigt werden kann.

6.4.1 Effektivitätsvergleich der Sitzungen 1 bis 8 der Gruppe G_1

Die Produkteffektivität der Sitzungen soll durch die Zufriedenheit der Gruppenteilnehmer bezüglich der Ich-Entwicklung, der Gruppenbeziehungen und der Problemlösungen, also der drei empirischen Faktoren des FGPA definiert werden.[1)]

Die leitende Fragestellung ist, ob ein Unterschied in den aus Tabelle 18 im Anhang [2)] für jede Sitzung der Gruppe G_1 ersichtlichen Gruppenmittelwerten bezüglich der Faktoren 1, 3 und 4 des FGPA besteht und wenn ja, wie sich die Sitzungen maximal voneinander unterscheiden.

Zur Beantwortung dieser Frage wurden die folgenden Hypothesen geprüft:

H_1: Die Sitzungen 1, 3 bis 8 der Gruppe G_1 unterscheiden sich hinsichtlich der Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Ich-Entwicklung (Faktor 1), Gruppenbildung (Faktor 3) und Problemlösung (Faktor 4) ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).

---

1) Da für Sitzung 2 keine FGPA-Daten vorliegen, kann sie bei der Analyse der Sitzungen nach der Produkteffektivität nicht berücksichtigt werden.

2) siehe Tabelle 18, Anhang S. 356

H_2: Die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Ich-Entwicklung (Faktor 1), Gruppenbildung (Faktor 3) und Problemlösung (Faktor 4) trägt in unterschiedlicher Weise zur Diskriminierung der Sitzungen der Gruppe G_1 bei ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).

Zur Prüfung der Hypothesen H_1 und H_2 wurde eine Diskriminanzanalyse über die Mittelwerte der Gruppenteilnehmer pro Sitzung in den Faktoren 1, 3, 4 des FGPA für Gruppe G_1 gerechnet. [1)]

Normalverteilung, Intervallskalenniveau und Gleichheit der Dispersionsmatrizen wird vorausgesetzt.

Ergebnisse:

Die in diesem Rechenverfahren eingeschlossene multivariate Varianzanalyse ist auf dem 0,4 % Niveau signifikant (Wilks' Lambda $\Lambda = .67$; Chi-Quadrat $\chi^2 = 29{,}15$; df = 12).

Die Hypothese H_1 gilt daher als angenommen.

Die schrittweise Aufklärung der zur Signifikanz beitragenden Variablen ergibt den Mittelwertsvektor (siehe Tabelle 18):

Tabelle 18:

Schritt	Faktor	Λ	Sig. (α)
1	3	.80	.012
2	4	.67	.004

Die verschiedene Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Gruppenbildung unterscheidet die Sitzungen der Gruppe G_1 zunächst überzufällig, die Hinzunahme der Problemlösungszufriedenheit erhöht die Signifikanz.

---

1) Gerechnet mit dem SPSS Version März 1977 im HRZ Gesamthochschulbereich Dortmund von W. Papenberg

Damit ist H_2 angenommen.

Zur Diskriminierung der Sitzungen ergeben sich zwei Diskriminanzfunktionen:

Funktion 1: Kanonische Korrelation = .45; Diskriminanzfunktionskoeffizienten: Faktor 3 = .91; Faktor 4 = .20

Funktion 2: Kanonische Korrelation = .40; Diskriminanzfunktionskoeffizienten: Faktor 3 = -.56; Faktor 4 = 1.05

Der positive Pol der Funktion 1 ist also durch ein geringes Ausmaß an Wir-Zufriedenheit und der positive Pol der Funktion 2 durch ein geringes Ausmaß an Problemlösungszufriedenheit gekennzeichnet.

Die einzelnen Sitzungen haben bezüglich der beiden Funktionen folgende Sitzungszentroide (siehe Tabelle 19)

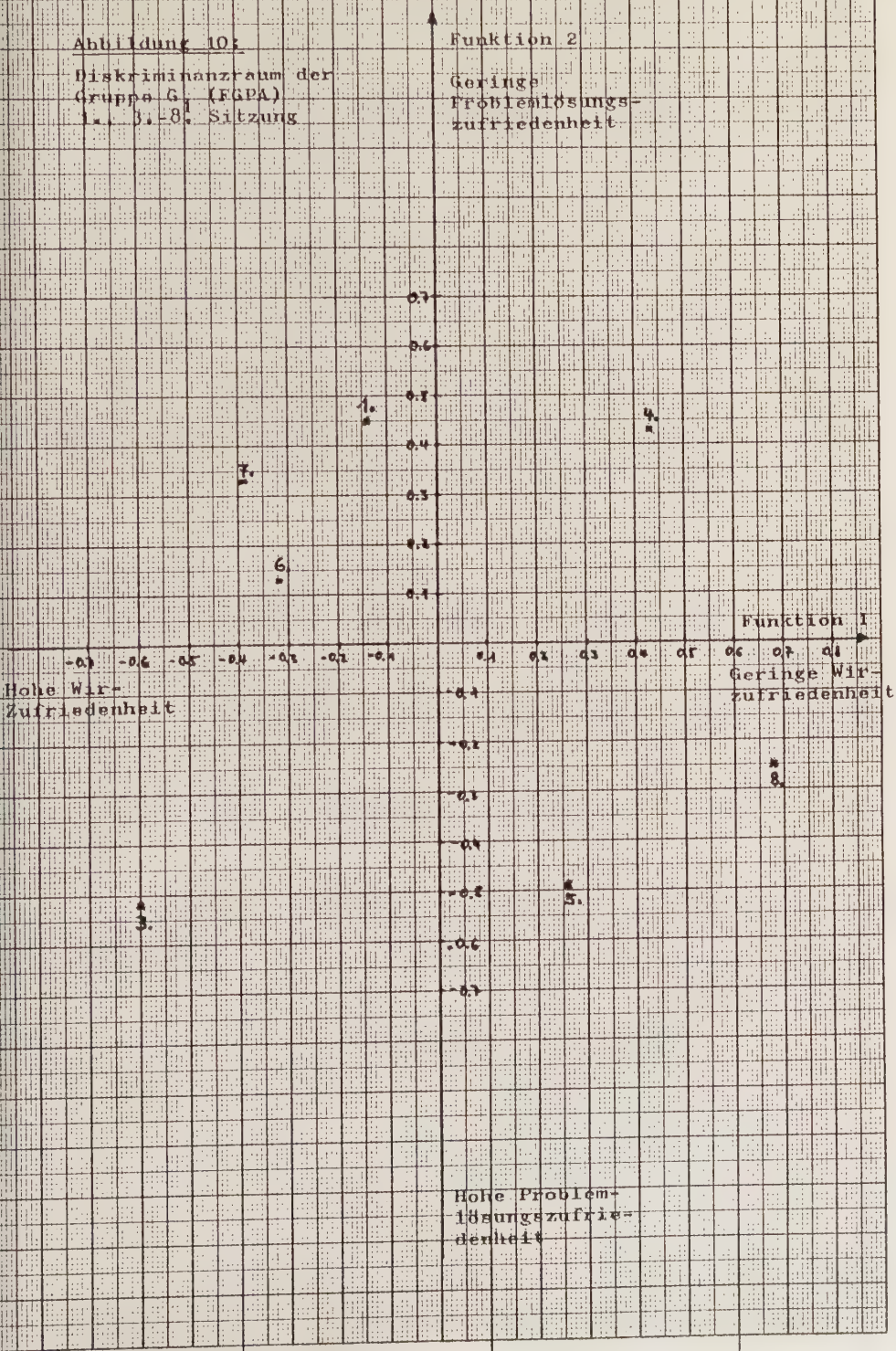
Tabelle 19:

Sitzung	Funktion	
	1	2
1	-.14	.45
3	-.60	-.52
4	.43	.43
5	.26	-.49
6	-.32	.13
7	-.39	.33
8	.68	-.25

Die Einordnung der einzelnen Sitzungen in den durch die beiden Funktionen definierten Diskriminanzraum zeigt Abbildung 10 auf Seite 275.

Abbildung 10:

Diskriminanzraum der Gruppe G_4 (FGPA) 1., 3.-8. Sitzung



Auffällig positioniert im Diskriminanzraum ist die Sitzung 3 im positiven, die Sitzung 4 im negativen und Sitzung 8 im positiven/negativen Diskriminanzfeld[1]. Die Prüfung der 8 nach den Diskriminanzfunktionen diskriminierenden Sitzungen auf Signifikanz mit einer einfachen Varianzanalyse [2] ergibt für die Unterscheidung der Sitzung 3 als der auffällig positivsten Sitzung und den Sitzungen 4 und 8 als den auffällig negativsten Sitzungen folgendes Ergebnis: Bezüglich der Wir-Zufriedenheit unterscheidet sich Sitzung 3 auf dem 5 % Niveau signifikant von den Sitzungen 4, 5, 8; bezüglich der Problemlösungszufriedenheit auf dem 5 % Niveau von den Sitzungen 7, 8, 1, 4.

Zwischenergebnis:

In Gruppe G_1 erweisen die Diskriminanz- und Varianzanalyse die Sitzung 3 nur von den Sitzungen 4 und 8 bezüglich der beiden Variablen "Wir-Zufriedenheiten" und "Problemlösungszufriedenheit" auf dem 5 % Niveau signifikant unterschieden. Sitzung 3 ist damit in G_1 die produkteffektivste, die Sitzungen 4 und 8 im Verhältnis zu Sitzung 3 die produktineffektivsten Sitzungen.

Zur Klärung des Problems, ob die nach der Produktwirksamkeit unterschiedenen Sitzungen 3 und 4 mit 8 sich auch im ähnlichen Verhältnis hinsichtlich der Prozeßeffektivität unterscheiden, wurden die Sitzungen 1 bis 8 der Gruppe G_1 bezüglich der Ausprägungen in den IPA-Kategorien(1) bis (12) mit Hilfe einer Diskriminanz-

---

1) Die Werte der Diskriminanzfunktion beziehen sich auf die Urdaten aus dem FGPA und sind wegen der gegensätzlichen Polung der Items wie folgt zu interpretieren: Je höher der Wert, desto negativer das Ergebnis.

2) Die Statistiken der Varianzanalyse werden nur für die signifikant gewordenen Variablen wiedergegeben. (siehe Anhang, S. 381

und Varianzanalyse daraufhin untersucht, ob sie sich überzufällig unterscheiden, aufgrund welcher IPA-Kategorien sie sich maximal unterscheiden und welche Sitzungen sich nach den diskriminierenden Variablen signifikant unterscheiden.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die folgenden Hypothesen überprüft:

H_3: Die Sitzungen 1 bis 8 der Gruppe G_1 unterscheiden sich bezüglich der durchschnittlichen Interaktionshäufigkeit in den IPA-Kategorien (1) bis (12) (α = 0,05; einseitige Fragestellung).

H_4: Die durchschnittlichen Interaktionshäufigkeiten in den 12 IPA-Kategorien unterscheiden die Sitzungen 1 bis 8 der Gruppe G_1 in unterschiedlich hohem Maße (α = 0,05; einseitige Fragestellung).

Die Diskriminanzanalyse der 8 Sitzungen nach den 12 IPA-Kategorien ergibt folgendes:

Intervallskalenniveau, Normalverteilung und die Gleichheit der Dispersionsmatrizen wurde vorausgesetzt.

Die multivariate Varianzanalyse ist auf dem 0,0 % Niveau signifikant. (Wilks' Lambda λ = .10; Chi Quadrat χ^2 = 199.57; df = 70).

Damit ist H_3 auf dem 0,0 % Niveau angenommen.

Mittelwertsvektor (siehe Tabelle 20):

Tabelle 20:

Schritt	IPA-Kat.	λ	Sig. %
1	2	.49	0,0
2	8	.38	0,0
3	9	.33	0,0
4	3	.26	0,0
5	5	.22	0,0
6	12	.18	0,0
7	7	.15	0,0
8	1	.12	0,0
9	11	.12	0,0
10	10	.11	0,0
11	8	.10	0,0

Signifikante Diskriminanzfunktionen (α = 0,05) (siehe Tabelle 21):

Tabelle 21:

Funktion	Kan.Korr.	Sig. %
1	.81	0,0
2	.65	1,2

Der positive Pol der 1. Diskriminanzfunktion wird durch eine hohe Ausprägung der IPA-Kategorie (2: entspannte Atmosphäre) definiert (Standardisierter Diskriminanzfunktionskoeffizient: 1.13).
Der negative Pol der 2. Funktion wird durch eine hohe Ausprägung in der IPA-Kategorie (1: zeigt Solidarität) der positive Pol durch eine hohe Ausprägung in den IPA-Kategorien (7: erfragt Orientierung) und (5: äußert Meinung) definiert (Stand. Diskr.-funktionskoeff.: Kateg.(1) = -1.39; Kateg. (7) = 1.24; Kateg. (5) = .99).
Damit ist H_4 auf dem 5 % Niveau angenommen.
Die Sitzungszentroide zeigt Tabelle 22:

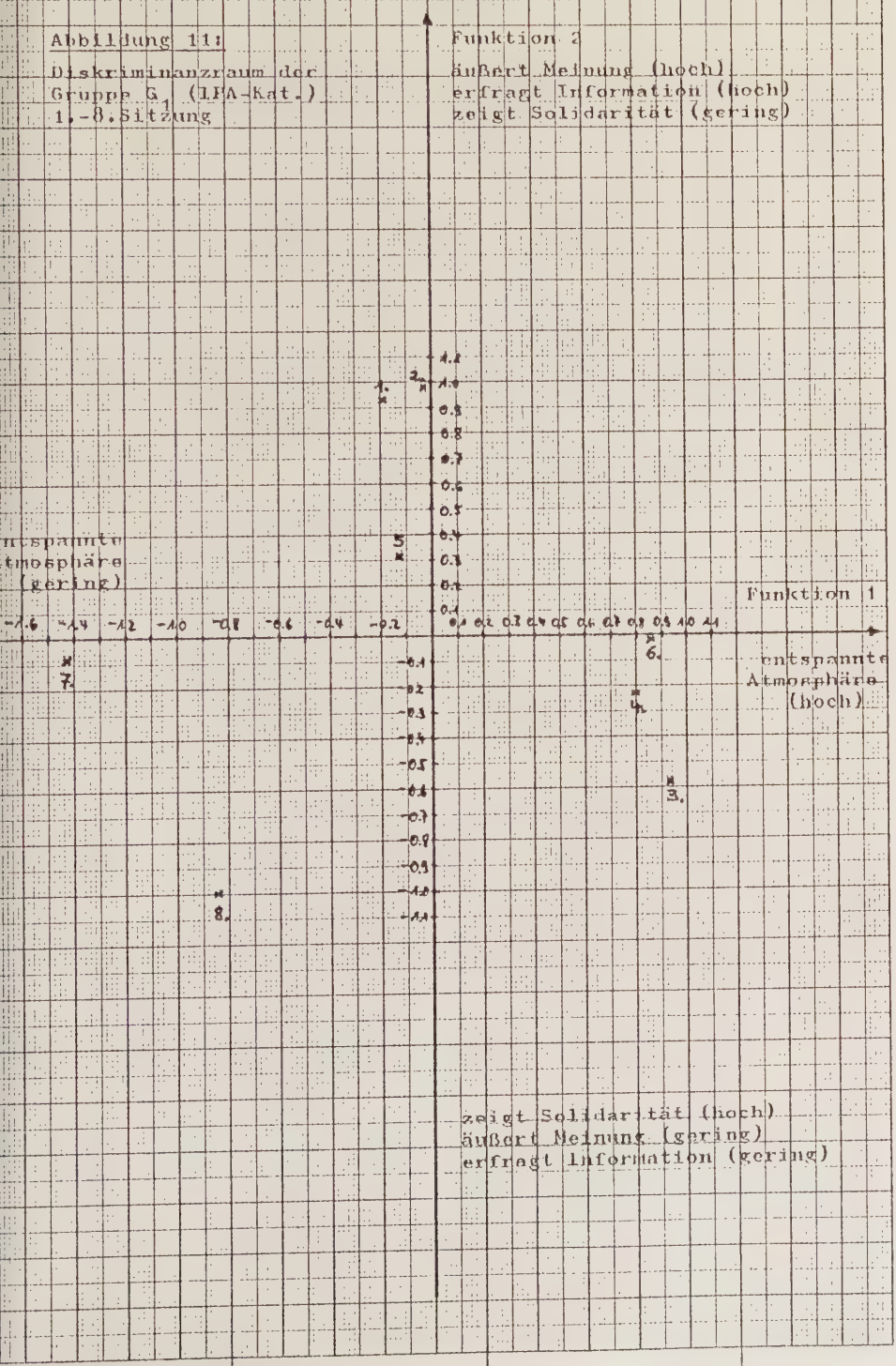
Tabelle 22:

Sitzung	Funktion 1	Funktion 2
1	-.19	.93
2	-.03	.98
3	.93	-.58
4	.80	-.23
5	-.13	.32
6	.86	-.02
7	-1.43	-.08
8	-.84	-1.00

Die Einordnung der einzelnen Sitzungen in den durch die beiden Funktionen definierten Diskriminanzraum zeigt Abbildung 11.

Abbildung 11:

Diskriminanzraum der Gruppe G 1 (IPA-Kat.) 1.-8. Sitzung



Auffällig positioniert ist im Diskriminanzraum die Sitzung 3 im positiven, die Sitzung 8 und 7 im negativen Diskriminanzfeld.
Die Prüfung der 8 nach den Diskriminanzfunktionen sich unterscheidenden Sitzungen auf Signifikanz mit einer einfachen Varianzanalyse [1] ergibt für die Unterscheidung der auffälligen Sitzungen das folgende Ergebnis: Sitzung 3 hat bezüglich der IPA-Kategorie (2) auf dem 5 % Niveau signifikant höhere Werte als die Sitzungen 1, 2, 5, 8 und 7 und bezüglich der IPA-Kategorie (12) signifikant geringere Werte als die Sitzung 8.

Zwischenergebnis:
In Gruppe G_1 erweist die Diskriminanz- und Varianzanalyse die Sitzung 3 bezüglich der IPA-Kategorie (2: entspannte Atmosphäre) sowie der IPA-Kategorie (12: zeigt Antagonismus) nur von der Sitzung 8 auf dem 5 % Niveau signifikant unterschieden. Die Interaktionen in Sitzung 3 sind im maximalen Gegensatz zu Sitzung 8 und durch ein höheres Maß an Entspannung zugleich ein geringeres Maß an Selbstverteidigung charakterisiert.

Der Vergleich der 8 Sitzungen der Elterngruppe G_1 bezüglich unterschiedlicher Produkteffektivität und bezüglich unterschiedlich charakteristischer Interaktionsverhältnisse erweist die Sitzungen 3 und 8 als besonders unterschiedlich. Da das höhere Maß an Entspannung in Sitzung 3 und das an Selbstverteidigung in Sitzung 8 auf unterschiedliche Kohäsionsstrukturen schließen lassen, deutet sich mit diesem Ergebnis die Entsprechung von Prozeß - und Produktwirksamkeit für die größere bzw. geringere Wirksamkeit der Sitzung 3 bzw. 8 an.

---

1) Die Statistiken der Varianzanalyse werden nur für die signifikant gewordenen Variablen wiedergegeben (siehe Anhang S. 382)

Beide Sitzungen sollen daher in ihrer Prozeßwirksamkeit nach den oben operationalisierten Kriterien weiter untersucht werden.

1. Kriterium: Interaktionsbalance von "Ich-Wir-Es" [1]
Wie aus Tabelle 8 [2] ersichtlich, hat Sitzung 3 von allen Sitzungen des Kurses die höchste Interaktionsbalance, da 12 Gruppenmitglieder (= 100 %) am Ende der Sitzung die Berücksichtigung von Ich- und Wir-Wünschen sowie des Themas als balanciert einschätzen. Demgegenüber hat Sitzung 8 eine geringere Interaktionsbalance, da nur 7 von 12 Teilnehmern (= 58 %) die Sitzung als balanciert empfinden.

2. Kriterium: Balance von rationalen und emotionalen Interaktionen [3]
Wie aus Tabelle 38 im Anhang [4] ersichtlich ist, hat Sitzung 3 im Verhältnis zu den anderen Sitzungen eine gute Balance (3. Rangplatz), während Sitzung 8 schwach balanciert ist (7. Rangplatz). Sitzung 3 ist somit bezüglich dieses Kriteriums prozeßeffektiver.

3. Kriterium: Dezentrale Kommunikationsstruktur [5]
Aus Tabelle 40 im Anhang [6] wird ersichtlich, daß Sitzung 3 die höchste (Rangplatz 1) und Sitzung 8 die geringste (Rangplatz 8) dezentrale Kommunikationsstruktur von allen 8 Sitzungen haben. Sitzung 3 ist auch bezüglich dieses Kriteriums prozeßeffektiver.

---

1) siehe oben S. 251ff.
2) siehe oben S. 252
3) siehe oben S. 254
4) siehe Anhang S. 374
5) siehe oben S. 255f.
6) siehe Anhang S. 375

4. Kriterium: Dezentrale Entscheidungsstruktur [1]
Tabelle 42 [2] zeigt, daß Sitzung 3 ein mittleres Ausmaß an dezentralen Entscheidungsstrukturen hat (4. Rangplatz), Sitzung 8 dagegen die am geringsten dezentralisierte Struktur (8. Rangplatz). Somit ist Sitzung 3 prozeßeffektiver als Sitzung 8.

5. Kriterium: Akzeptierendes Gruppenklima [3]
Wie Tabelle 44 [4] zeigt, hat Sitzung 3 ein sehr hohes (2. Rangplatz) akzeptierendes Gruppenklima und Sitzung 8 das niedrigste Ausmaß (8. Rangplatz) von allen Sitzungen bezüglich dieses Kriteriums. Sitzung 3 ist somit prozeßeffektiver als Sitzung 8.

Zwischenergebnis:

1. In allen fünf Prozeßkriterien erweist sich Sitzung 3 als effektiver gegenüber Sitzung 8.
2. Der Vergleich von Sitzung 3 bzw. 8 mit den übrigen Sitzungen der Gruppe G_1 positioniert Sitzung 8 durchgängig als eine der prozeßineffektivsten und Sitzung 3 als eine der prozeßeffektivsten Sitzungen.

Zusammenfassung:
Die Analyse der 8 Gruppensitzungen des Elternkurses der Gruppe G_1 bestätigt die Entsprechung von hoher bzw. geringer Produkt- und Prozeßeffektivität an den hinsichtlich mehrerer Produkt- und Prozeßvariablen in ihrer Effektivität gegensätzlich positionierten Sitzungen 3 und 8. So ist Sitzung 3 signifikant effektiver bezüglich der "Wir-Zufriedenheit" und "Problemlösungszufriedenheit, hat eine signifikant entspanntere Atmo-

---

1) siehe oben S. 255ff.
2) siehe im Anhang S. 377
3) siehe oben S. 260f.
4) siehe Anhang S. 379

sphäre und ein geringeres Maß an Selbstverteidigung, hat höhere Balance-, Dezentralitäts- und Kohäsionsstrukturen als Sitzung 8.

6.4.2 Effektivitätsvergleich der Sitzungen 1 bis 8 der Gruppe G_2

Analog zur Analyse der Sitzungen in Gruppe G_1 wird untersucht, ob die Entsprechung von Produkt- und Prozeßwirksamkeit auch für den Kurs der Elterngruppe G_2 aufgezeigt werden kann. Die Fragestellungen sind daher die folgenden: Unterscheiden sich die 8 Sitzungen der Gruppe G_2 hinsichtlich der "Ich-Zufriedenheit", "Wir-Zufriedenheit" und "Problemlösungszufriedenheit"; unterscheiden sie sich hinsichtlich der 12 IPA-Kategorien und lassen sich so statistisch in ihrer Effektivität gegensätzlich positionierte Gruppensitzungen finden, die bezüglich ihrer Balance-, Dezentralitäts- und Kohäsionsstrukturen durch entsprechende Werte gekennzeichnet sind.
Zur Beantwortung wurden zunächst die folgenden Hypothesen überprüft:

H_1: Die Sitzungen 1, 3 bis 8 der Gruppe G_2 unterscheiden sich hinsichtlich der Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Ich-Entwicklung, Gruppenbildung und Problemlösung (Faktor 1, 3, 4 des FGPA) ($\alpha = 0{,}05$ einseitige Fragestellung).

H_2: Die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Ich-Entwicklung, Gruppenbildung und Problemlösung trägt in unterschiedlicher Weise zur Diskriminierung der Sitzungen der Gruppe G_2 bei ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).

H_3: Die Sitzungen 1 bis 8 der Gruppe G_2 unterscheiden sich bezüglich der durchschnittlichen Interaktionshäufigkeit in den IPA-Kategorien (1) bis (12) ($\alpha = 0{,}05$; einseitige Fragestellung).

H_4: Die durchschnittlichen Interaktionshäufigkeiten in den 12 IPA-Kategorien unterscheiden die Sitzungen 1 bis 8 der Gruppe G_2 in unterschiedlich hohem Maße (α = 0,05; einseitige Fragestellung).

Hypothese H_1 und H_2 wurde mit der Diskriminanzanalyse über die Sitzungen 1 bis 8 der Gruppe G_2 bezüglich der durchschnittlichen Interaktionshäufigkeiten in Faktor 1, 3 und 4 des FGPA und die Hypothesen H_3 und H_4 wurden mit der Diskriminanzanalayse über die 8 Sitzungen der Gruppe G_2 bezüglich der durchschnittlichen Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (1) bis (12) überprüft. Die signifikante Unterscheidung einzelner Sitzungen wurde mit Hilfe der einfachen Varianzanalyse jeweils überprüft [1].

Ergebnisse der Diskriminanzanalyse bezüglich der Faktoren 1, 3, 4 des FGPA:

Intervallskalenniveau, Normalverteilung und Gleichheit der Dispersionsmatrizen wurde vorausgesetzt.
Die multivariate Varianzanalyse ist auf dem 0,1 % Niveau signifikant (Wilks' Lambda λ = .46; Chi Quadrat χ^2 = 33.90; df = 12).
Damit ist H_1 angenommen.
Die schrittweise Aufklärung der zur Signifikanz beitragenden Variablen ergibt den folgenden Mittelwertsvektor (siehe Tabelle 23):

Tabelle 23:

Schritt	Faktor	λ	Sig. (α)
1	4	.67	.007
2	1	.46	.001

1) Die genannten Rechenverfahren wurden mit dem SPSS, Version März 1977 im HRZ Gesamthochschulbereich Dortmund von W. Papenberg gerechnet.

Faktor 4 unterscheidet die Sitzungen am stärksten (Signifikanz auf dem 1 % Niveau), die Hinzunahme des Faktors 1 erhöht die Signifikanz.

Damit ist H_2 angenommen.

Zur maximalen Diskriminiereng der Sitzungen ergeben sich zwei signifikante Funktionen ($\alpha = 0,05$):

Funktion 1: Kan. Korr. = .62; Stand. Diskrim.-funkt.-koeff.: Faktor 1 = -.70; Faktor 4 = 1.03

Funktion 2: Kan. Korr. = .50; Stand. Diskrim.-funkt.-koeff.: Faktor 1 = .83; Faktor 4 = .33

Funktion 1 ist am positiven Pol gekennzeichnet durch die Kombination von hoher Ich-Zufriedenheit und geringer Problemlösungszufriedenheit und am negativen Pol durch die umgekehrte Kombination; Funktion 2 am positiven Pol durch eine geringe Ich-Zufriedenheit in umgekehrter Weise am negativen Pol. Dies bedeutet, daß der Kurs der Gruppe G_2 durch signifikant unterschiedliche Sitzungen gekennzeichnet ist, in denen die Teilnehmer entweder, wenn sie das Gefühl hatten, sich entfaltet haben zu können, sie zugleich in geringem Maße mit der Problemlösung zufrieden waren oder sie mit größer werdender Problemlösungszufriedenheit zugleich das Gefühl hatten, in ihrer Selbstentfaltung zu kurz gekommen zu sein. Das unterschiedliche Ausmaß an Selbstentfaltung vergrößert die Differenz der Sitzungen zusätzlich in besonderem Maße. Danach ergibt sich der folgende Diskriminanzraum für die 7 in die Untersuchung eingegangenen Sitzungen der Gruppe G_2 in den die Sitzung mit den folgenden Zentroiden eingeordnet sind (siehe Tabelle 24):

Tabelle 24:

Sitzung	Funktion	
	1	2
1	1.08	-.05
3	.47	.79
4	-.66	.54
5	-.62	-.04
6	.24	-.71
7	-.21	-.30
8	-.61	-.17

Die graphische Darstellung zeigt Abbildung 12, Seite 287.

Auffällig positioniert sind im Diskriminanzraum die Sitzungen 5, 8 und 7 im positiven Feld (inhaltlich) und in Relation dazu die Sitzungen 3 und 1 in entgegengesetzter Weise. Die Prüfung dieser Auffälligkeiten auf Signifikanz ($\alpha = 0{,}05$) mit der Varianzanalyse [1] ergibt: Bezüglich der Ich-Zufriedenheit unterscheiden sich die Sitzungen 5, 7 und 8 mit keiner anderen Sitzung; bezüglich der Problemlösungszufriedenheit alle 3 Sitzungen 5, 7 und 8 nur von den beiden Sitzungen 1 und 3.

Zwischenergebnis:

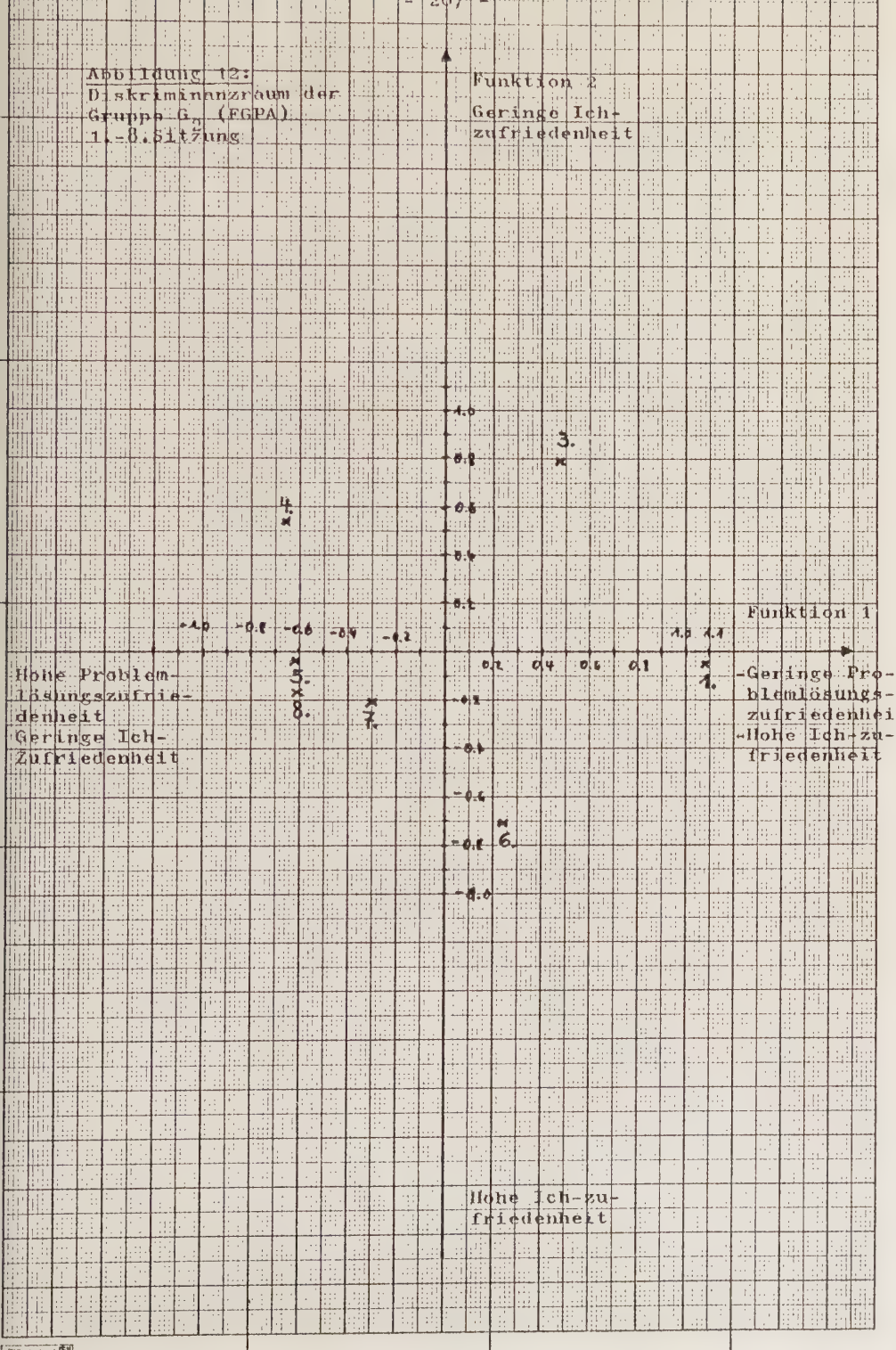
In Gruppe G_2 erweisen die Diskriminanz- und Varianzanalyse die Sitzungen 5, 7 und 8 nur von den Sitzungen 1 und 3 bezüglich der Problemlösungszufriedenheit auf dem 5 % Niveau signifikant unterschieden. Die Sitzungen 5, 7 und 8 sind somit in G_2 die produkteffektivsten, die Sitzungen 1 und 3 im Verhältnis dazu die produktinffektivsten Sitzungen.[2]

---

1) Die Statistiken der Varianzanalyse siehe Anhang S.383 Sie werden nur für die signifikant gewordenen Variablen wiedergegeben.

2) vgl. die Gesamtwerte dieser Sitzungen in Tabelle 18 Anhang S. 356

Abbildung 12:
Diskriminanzraum der Gruppe G_n (EGPA) 1.-8. Sitzung



Ergebnisse der Diskriminanzanalyse bezüglich der IPA-Kategorien (1) bis (12)

Intervallskalenniveau, Normalverteilung und Gleichheit der Dispersionsmatrizen wurde vorausgesetzt.
Die multivariate Varianzanalyse ist auf dem 0,0 % Niveau signifikant (Wilks' Lambda λ = .20; Chi Quadrat χ^2 = 94,04; df = 35).
Damit ist H_3 angenommen.
Es wird folgender Mittelwertsvektor gebildet (siehe Tabelle 25):

Tabelle 25:

Schritt	Kateg.	λ	Sig. %
1	2	.48	0,0
2	10	.33	0,0
3	1	.28	0,0
4	5	.24	0,0
5	6	.20	0,0

IPA-Kategorie (2: entspannte Atmosphäre)unterscheidet die einzelnen Sitzungen höchst signifikant. Die Kategorien (10), (1), (5), (6) tragen zur weiteren Signifikanz bei.
Damit ist H_4 angenommen.
Zur maximalen Diskriminierung der Sitzungen werden 2 Funktionen aufgenommen (Kriterium: Kanonische Korrelation .35):
Funktion 1: Kan. Korr. = .79; Stand. Diskrim.-funkt.-koeff.: IPA-Kateg.:

1 = .27
2 = -1.16
5 = - .23
6 = .34
10 = .44

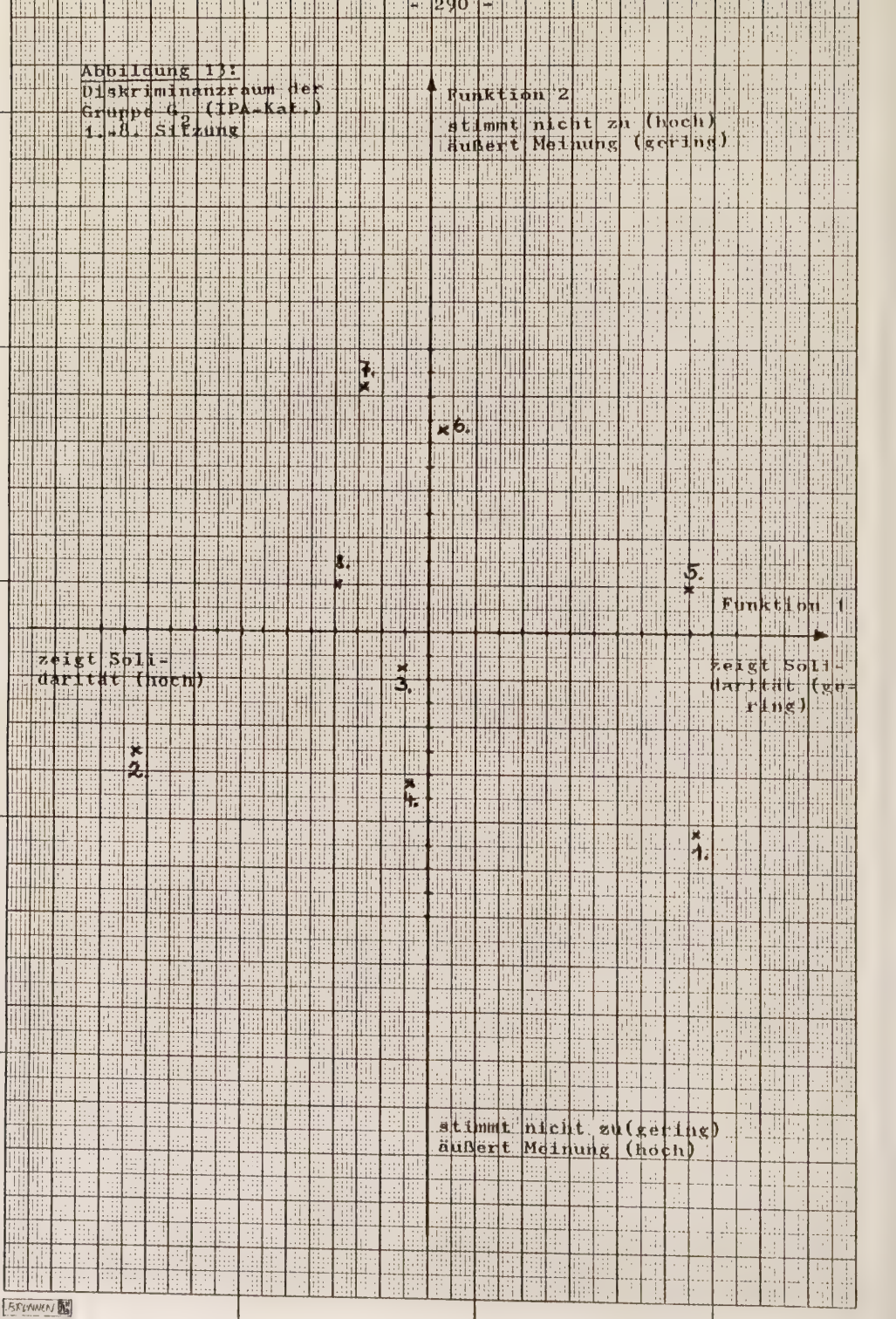
Funktion 2: Kan. Korr. = .63; Stand. Diskrim.-funkt. koeff.: IPA-Kateg.: 1 = .16
2 = .09
5 = -.74
6 = .56
10 = .80

Funktion 1 ist am positiven Pol durch eine geringe Ausprägung in der IPA-Kategorie (2), am negativen durch eine hohe Ausprägung gekennzeichnet. Funktion 2 ist am positiven Pol durch die Kombination von hoher Ausprägung in der IPA-Kategorie (10: stimmt nicht zu) und zugleich geringer Ausprägung in der IPA-Kategorie (5: äußert Meinung) gekennzeichnet. Dies bedeutet, daß der Kurs durch Sitzungen unterschieden ist, in denen die Teilnehmer in unterschiedlich hohem Ausmaß entspannt interagieren und in denen mit der Zunahme an ablehnenden Interaktionen zugleich die Äußerung von Meinungen abnahm. Die 8 Sitzungen haben folgende Sitzungszentroide, die in der Abbildung 13 graphisch in den erhaltenen Diskriminanzraum eingeordnet sind. Die Sitzungszentroide für G_2 nach den IPA-Kategorien (siehe Tabelle 26):

Tabelle 26:

Sitzung	Funktion	
	1	2
1	1.13	-.84
2	-1.25	-.51
3	- .11	-.15
4	- .08	-.64
5	1.10	.19
6	.06	.86
7	- .28	1.04
8	- .39	.20

Abbildung 1):
Diskriminanzraum der Gruppe G_2 (IPA-Kat.)
1.-8. Sitzung



Auffällig positioniert sind im Diskriminanzraum die Sitzung 1 im negativen Feld (inhaltlich) und im gegenüberliegenden Feld die Sitzung 7. Die Prüfung dieser Auffälligkeiten auf Signifikanz ($\alpha = 0,05$) mit der Varianzanalyse [1] ergibt:
Sitzung 1 hat bezüglich der IPA-Kategorie (2) geringere Werte als die Sitzungen 4, 3, 6, 8, 2, 7;bezüglich der IPA-Kategorie (10) geringere Werte als die Sitzungen 6, 7 und bezüglich der IPA-Kategorie (12: zeigt Antagonismus) höhere Werte als Sitzung 7. Damit unterscheidet sich Sitzung 1 durchgängig nur von Sitzung 7.[2]

Zwischenergebnis:
Sitzung 7 erweist sich somit nach der Diskriminanz- und Varianzanalyse als ein Gesprächsabend, an dem den Eltern in Relation insbesondere zu Sitzung 1 ein höheres Maß an entspannter Kommunikation möglich war. Die gleichzeitig häufigeren sach- (IPA-Kategorie (10)) und persongebundenen (IPA-Kategorie (12)) ablehnenden Kommunikationen in dieser Sitzung können auf dem Hintergrund hoch entspannter Kommunikation [3] als frei gesetzte negative Emotionen positiv bewertet werden.

Der Vergleich der 8 Sitzungen der Elterngruppe G_2 hinsichtlich unterschiedlicher Produktwirksamkeit und hinsichtlich unterschiedlicher Interaktionsverhältnisse unterscheidet die Sitzungen 1 und 7 in allen bisherigen Unterscheidungsvariablen. Für die inhaltliche Diskriminierung der Sitzungen der Gruppe G_2 erweist sich die Interpretation der Diskriminanzfunktion (1) der Diskriminanzanalyse bezüglich der Faktoren

---

1) Die Statistiken der Varianzanalysen siehe Anhang S.384 Sie werden nur für die signifikanten Variablen wiedergegeben.

2) vgl. Anhang S. 384

3) siehe Tabelle 34, Anhang S. 372

1, 3, 4 des FGPA im Verbund mit der Diskriminanzfunktion 2 der Diskriminanzanalyse bezüglich der IPA-Kategorien als besonders aufschlußreich: Die Diskriminierung der Sitzungen durch die Gleichzeitigkeit von geringer Problemlösungszufriedenheit und hoher Ich-Entfaltung sowie die Diskriminierung durch die Gleichzeitigkeit von geringer Meinungsäußerung und hoch ablehnender Interaktionen ist ein Hinweis darauf, daß im Sinne dieser Gruppenteilnehmer Ich-Entfaltung insbesondere das offene Zeigenkönnen von Ablehnungen bedeutet und die Problemlösungszufriedenheit die offene Äußerung der eigenen Meinung impliziert. Innerhalb dieses Interpretationsrahmens realisiert Sitzung 7 im Verhältnis zu Sitzung 1 die innerhalb des Gesamtkurses produkt- und prozeßeffektivste Ausprägungsform.
Mit Hilfe der oben operationalisierten Prozeßkriterien soll das Effektivitätsverhältnis von Sitzung 1 und 7 weiter untersucht werden.

1. Kriterium: Interaktionsbalance von "Ich-Wir-Es" [1]
Aus Tabelle 9 [2] ist zu ersehen, daß nur 2 Teilnehmer (= 33 %) die Interaktion in Sitzung 1 balanciert und 4 (= 77 %) von 6 Eltern nicht-balanciert einschätzen, während in Sitzung 7 die Balanceurteile der Gruppenmitglieder im umgekehrten Verhältnis stehen (4 balanciert (= 80 %), 1 von 5 nicht-balanciert).

2. Kriterium: Balance von rationalen und emotionalen Interaktionen [3]
Tabelle 39 [4] zeigt, daß Sitzung 1 die von allen Sitzungen am wenigsten balancierteste Sitzung ist (8. Rang-

---

1) siehe oben S. 251f.
2) siehe oben S. 253
3) siehe oben S. 254f.
4) siehe Anhang S. 374

platz), während Sitzung 7 eine hohe Balance hat (2. Rangplatz).

3. Kriterium: Dezentrale Kommunikationsstruktur [1]
Tabelle 41 [2] zeigt, daß beide Sitzungen 1 und 7 ein hohes Maß an Dezentralität haben, wobei in Sitzung 1 der Variabilitätskoeffizient etwas niedriger (1. Rangplatz) ist als in Sitzung 7 (2. Rangplatz). Bezüglich dieses Kriteriums trifft die erwartete Prozeßwirksamkeit von Sitzung 7 nicht zu.

4. Kriterium: Dezentrale Entscheidungsstruktur [3]
Aus Tabelle 43 [4] wird deutlich, daß numerisch zwar Sitzung 7 eine dezentralere Entscheidungsstruktur (V = 68,74) hat als Sitzung 1 (V = 88,77) im Verhältnis zu den übrigen Sitzungen jedoch die Position keine gegensätzliche ist (Sitzung 1 = 1. Rangplatz, Sitzung 7 = 2. Rangplatz). Damit kann bezüglich dieses Kriteriums nur sehr eingeschränkt von einer höheren Effektivität der Sitzung 7 gesprochen werden.

5. Kriterium: Akzeptierendes Gruppenklima [5]
Tabelle 45 [6] zeigt, daß Sitzung 1 (3. Rangplatz) ein höher akzeptierendes Gruppenklima hat als Sitzung 7 (5. Rangplatz). Dieses Verhältnis ergibt sich, da Sitzung 7, wie die diskriminanzanalytische Betrachtung zeigte, durch ein hohes Maß an positiv und zugleich negativ sozial-emotionalen Interaktionen gekennzeichnet ist, diese sozial-emotionalen Interaktionsausprägung als positiv eingeschätzt wurde. [7]

---

1) siehe oben S. 255f.
2) siehe Anhang S. 376
3) siehe oben S.256f.
4) siehe Anhang S. 378
5) siehe oben S. 260f.
6) siehe Anhang S. 379
7) siehe oben S. 291

An dieser Stelle zeigt sich, daß die von G. W. Speierer 1969) übernommene Operationalisierung des akzeptierenden Gruppenklimas ohne die Hinzunahme weiterer Beurteilungskriterien zu formal ist, um die Gruppenatmosphäre im Sinne des spezifischen Prozesses einer Gruppe bewerten zu können.

Zwischenergebnis:
Die Sitzung 7 erweist sich nur bezüglich der Balancestruktur gegenüber der Sitzung 1 als prozeßwirksamer. Für alle anderen Kriterien konnte keine höhere Prozeßwirksamkeit für Sitzung 7 gezeigt werden.

Zusammenfassung:
Die Analyse der 8 Gruppensitzungen des Elternkurses der Gruppe G_2 bestätigt die Entsprechung von hoher bzw. geringer Produkt- und Prozeßwirksamkeit für Sitzung 1 und Sitzung 7 in besonderer Weise. Die gegensätzliche Effektivitätsposition beider Sitzungen konnte nicht für die Dezentralitäts- und Kohäsionsstruktur gezeigt werden. Die Interpretation der Diskriminanzfunktionen jedoch zeigt folgendes:
Die Eltern waren im Verlaufe des Kurses dann jeweils am Ende einer Sitzung mit der Problemlösung am zufriedensten, wenn sie ihre eigene Meinung äußern konnten und waren umgekehrt mit der Ich-Entfaltung am zufriedensten, wenn es ihnen möglich war, Ablehnung zeigen zu können. Das Diskriminanzcharakteristikum der Sitzungen, nämlich die jeweilige Gleichzeitigkeit von hoher Problemlösungszufriedenheit und geringer Ich-Entfaltung, sowie hoher Meinungsäußerung und geringer Ablehnung zeigt, daß die Eltern von Gruppe G_2 in dem Zielkonflikt sich befanden, entweder eine höhere Ich-Entfaltung oder eine höhere Problemlösungszufriedenheit anzustreben. Dieser Zielkonflikt wurde

nun in Sitzung 7 im Gegensatz zu Sitzung 1 am optimalsten durch die gleich hohe Berücksichtigung beider Bedürfnisziele gelöst, wie die im Gegensatz insbesondere zu Sitzung 1 hohe Balancestruktur der Sitzung 7 zeigt, d. h. die gleichmäßige Berücksichtigung von individuellen, gruppalen und thematischen Wünschen wie die Ausgeglichenheit von rationalem und emotionalem Verhalten.

7. Zusammenfassung und Ausblick für weitere Forschung

In der Rückschau auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung wird deutlich, daß für beide Kurse im Sinne emanzipatorischer Elternarbeit positive Produkt- und Prozeßwirkungen ermittelt werden konnten. Die schon nach den theoretischen Überlegungen aufgezeigte relative Bedeutung von Einstellungsänderungserhebungen für die Ermittlung des Erfolgs von Elternarbeit bestätigt sich in der empirischen Untersuchung. So konnten die als "Veränderung" definierten Daten nicht ohne die Hinzunahme anderer Daten sinnvoll interpretiert werden. Andererseits erwiesen sie sich durchaus als inhaltliche Präzisierung und Ergänzung der allgemeinen Antworten der Eltern auf die offenen Fragen im Nachbefragungsbogen. Als Kriterium, das die beiden Kurse hinsichtlich unterschiedlicher Wirkungen hätte beschreiben lassen, konnten die erhobenen Einstellungsänderungen jedoch nicht herangezogen werden. Demgegenüber erwies sich die Erhebung der person-, sozial- und problemorientierten Befriedigung der Eltern nach jeder Sitzung mit dem FGPA als ein hinreichend differenziertes Vorgehen, um die beiden Kurse in ihrer unmittelbaren Produktwirksamkeit zu unterscheiden.

So schätzen die Eltern der Gruppe G_1 ihre Gruppen- und Problemlösungszufriedenheit insgesamt gesehen höher ein als die Eltern der Gruppe G_2. Der Kurs der Gruppe G_1 erwies sich auch nach den Kriterien der Prozeßwirksamkeit, insbesondere in der Unterstützung von Independenz, der Balance von rationalen und emotionalen Interaktionsverhältnissen und der Kontinuität der Teilnahme der Eltern an den jeweils 8 Sitzungen als effektiver. Der Vergleich der beiden Gruppenleiter hinsichtlich deren Interaktionsverhalten zeigte, daß zwar beide Leiter hinsichtlich der Verwirklichung an Wertschätzung, Empathie, Offenheit und Authentizität von den jeweiligen Eltern nicht unterschiedlich eingeschätzt wurden, daß jedoch Leiter L_1 ein höher balanciertes Verhältnis zwischen rationalen und emotionalen Interaktionen hat, ein emotional akzeptierenderes Gesamtverhalten zeigt sowie entschieden höher die Independenz der Teilnehmer unterstützt. Da die Eltern der Gruppe G_1 sich nach diesen drei Prozeßkriterien ebenso effektiver verhalten als die Eltern in G_2, wird eine Wechselwirkung zwischen dem Gruppenleiter- und Teilnehmerverhalten hinsichtlich höherer bzw. niedrigerer Prozeßwirksamkeit vermutet.

Die Entsprechung von höherer bzw. niedrigerer Produkt- und Prozeßwirksamkeit im Vergleich der beiden Kurse ergab sich ebenso bei der Analyse der einzelnen Sitzungen der Kurse. So erweist sich Sitzung 3 in Relation zu Sitzung 8 der Gruppe G_1 sowohl hinsichtlich der Produktkriterien, Gruppen- und Problemlösungszufriedenheit, wie zugleich hinsichtlich aller Prozeßkriterien als effektiver. In Gruppe G_2 ergab der Vergleich der gegensätzlich positionierten Sitzungen 7 und 1 eine Entsprechung von höher balancierten Interaktionsstrukturen und höherer Produktwirk-

samkeit. Wie die thematische Verlaufsskizze des Kurses der Gruppe G_1 zeigt, schätzen mehrere Eltern die Sitzung 3 deswegen als die befriedigendste ein, weil es dort gelungen sei, die Verbindung zwischen dem Nachdenken über die eigene Person, über den Partner und das Kind thematisch zusammenzubinden. Demgegenüber zeigt die Skizze der Sitzung 8 deren thematische Unklarheit [1].

Diese Ergebnisse sind ein empirischer Hinweis auf die qualitative Entsprechung von Lernprozessen und Lernergebnissen und der für eine erfolgreiche Gruppenarbeit mit Eltern praktischen Konsequenz der gleichmäßigen Beachtung von Wegen und Zielen. Da diese Beachtung ein konstitutives Element Themenzentrierter Interaktion ist, scheint diese Interaktionsform für eine erfolgreiche Elternarbeit angemessen.

In dieser Untersuchung ist versucht worden, die Verwirklichung von Prozeß- und Produktkriterien emanzipatorischer Elternarbeit zu erheben. Erst die Beobachtung weiterer Elterngruppen kann die gewonnenen Überlegungen zur Leiter- und Teilnehmerstimulation sowie zur wechselseitigen Ergänzung von Lernprozessen und Lernergebnissen differenzieren und überprüfen. Dabei ist es für die Prozeßbeobachtung insbesondere nötig, die Interaktionsbalance von "Ich-Wir-Es" gültiger und zuverlässiger zu operationalisieren. Andererseits sind weitere Anstrengungen zu machen, um die Wirkungen von Elternarbeit im Familienalltag der Eltern aufzuklären. Die Erfahrungen, die der Verfasser in jüngster Zeit bei der vorwissenschaftlichen Beobachtung von Familienbildungsfreizeiten machen konnte [2],

---

1) siehe oben S. 190f.

2) Diese Veranstaltungen erfolgen im Rahmen des vom Land NRW finanzierten Forschungsprojektes: "Die Effektivität ausgewählter Methoden- und Organisationsformen einer emanzipatorischen Elternarbeit".

lassen die Ermittlung von Wirkungen über offene Beobachtungsverfahren besonders sinnvoll erscheinen, um qualitative Wirkungen bezogen auf einzelne Eltern zu erfassen. [1] Gedacht wird bei weiteren Wirkungsforschungen an eine Nachbefragung der Eltern zu Hause in Form eines halb-standardisierten Interwievs, mit dessen Hilfe Wirkungen bezüglich der 8 Problemfelder familialer Alltagskommunikation [2] erfaßt werden sollen. 8 Interviewfragen sollen in flexibler Weise im Laufe des Gesamtinterviews gestellt werden, die Aufschluß über die Zufriedenheit des einzelnen Vaters bzw. der Mutter hinsichtlich möglicher Veränderungen und Stabilisierungen in dem Umgang mit Nähe und Distanz, mit Erfahrungsgrenzen, Autoritätsverteilung, Personwahrnehmung, mit der Konstruktion des Alltags, der Gestaltung der Attraktivität der Familie und mit Alltagsthemen geben sollen.

---

1) siehe dazu auch P. Atteslander , 1969, S. 79

2) siehe oben S. 61

Literaturverzeichnis

ATTESLANDER, P., (1969) Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin, 1969

BALES, R. F., (1972) Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: R. König (Hrsg.), Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln, 1972, 8. Aufl., S. 148 - 167

BÄUERLE, W., (1971) Theorie der Elternbildung, Weinheim, Berlin, Basel, 1971

BÄUERLE, W., (1973) Elternbildung: Aufgaben, Historische Entwicklung und heutiger Stand, in: K. Schleicher (Hrsg.) Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf, 1973, S. 85 - 102

BECKER, W. C., (1964) Consequences of Different Kinds of Parental Discipline, in: M. L. Hoffmann, L. W. Hoffmann, (Hrsg.), Review of Child Development Research, vol. 1, New York, 1964, S. 169 - 208

BEHREN, H., (1976) Aspekte zur Elternbildung, in: F. Pöggeler (Hrsg.), Wirklichkeit und Wirksamkeit von Elternbildung, Materialien zum Zweiten Familienbericht der Bundesregierung, München, 1976, S. 11 - 266

BENNER, D., (1973) Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, München, 1973

BERGER, P. L., KELLNER, H., (1965) Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit, in: Soziale Welt, Jg. 16, 1965, S. 220 - 235

BERGER, P. L., LUCKMANN, Th., (1974) Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt, 1974, 4. Aufl.

BIERMANN, R., (1974) Lernziel, Lehrziel oder Unterrichtsziel? Zum didaktischen Problem der Zielbestimmtheit des Unterrichts, in: Bildung und Erziehung, Jg. 27, 1974, Heft 4, S. 257 - 267

BÖDIKER, M.-L., LANGE, W., (1975) Gruppendynamische Trainingsformen, Hamburg, 1975

BRAND, G., (1976) Lebenslang belehrt und entmündigt? Zur Problematik einer Verschulung und Institutionalisierung von Elternbildung, in: Elternbildung, 1976, S. 82 - 91

BREITENEICHER, H. J., (1976) Elternarbeit im Sonderprojekt, in: Elterbildung, 1976, S. 69 - 75

BRELOER, G., (1977) Zur Wirksamkeit der Elternbildung - eine kritische Bestandsaufnahme, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, 1977, S. 79 - 87

BRINKMANN, G., (1974) Geschlossene oder offene Curricula - eine falsche Alternative, in: Die deutsche Schule, Jg. 66, 1974, Heft 6, S. 388 - 400

BROCHER, T., (1967) Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig, 1967

BRONFENBRENNER, U., (1974) Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung, Stuttgart, 1974, 1. Aufl.

BRÜGELMANN, H., (1972a) Offene Curricula, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 18, 1972, Heft 1, S. 95 - 118
BRÜGELMANN, H., (1972b) Lernziele im offenen Curriculum, in: Thema Curriculum, 1972, Heft 2, S. 16 - 45
BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT Evangelischer Familienbildungsstätten (Hrsg.), bag-informationen, Nr. 1, Stein, 1976
BUNDESMINISTER für Jugend, Familie und Gesundheit, (1975),(Hrsg.), Zweiter Familienbericht, Bonn-Bad Godesberg, 1975
BURGES, E. W., LOCKE, H. J., THOMES, M. M., (1963) The Family, New York, 1963, 3. Aufl.
CLAESSENS, D., (1967) Familie und Wertsystem, Berlin, 1967, 2. Aufl.
CLAESSENS, D., (1975) Familie, in: S. Keil (Hrsg.), Familien- und Lebensberatung, Stuttgart, 1975, Sp. 335 - 350
CLAUSS, G., EBNER, H., (1970) Grundlagen der Statistik, Frankfurt, Zürich, 1970
COHN, R., (1975) Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart, 1975
COHN, R., (1975a) Themenzentrierte Interaktion. Kein Regelsystem; keine "leitlose Gruppe". Eine passionierte Richtigstellung, in: Wege zum Menschen, Heft 11/12, 1975, S. 486 - 489
COHN, R., (1975b) Kommentar zu H. Vogts Überlegungen, in: Gruppendynamik, Heft 5, Jg. 6, 1975, S. 383 - 384
DAHRENDORF, R., (1969) Anmerkungen zur Diskussion der Referate von Karl R. Popper und Th. W. Adorno, in: Maus, H. und Fürstenberg, F. (Hrsg.), Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Berlin, 1969, S. 145 - 153
DÄUMLING, A. M., FENGLER, J., NELLESSEN, L., SVENSSON, A., (1974) Angewandte Gruppendynamik, Stuttgart, 1974
DOOB, L. W., (1947) The Behavior of Attitudes, in: Psychological Review, 1947, 54, S. 135 - 156
DORMANN, G., (1974) Gedanken zur Ideologie des Gruppenkonsens, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Bd. 8, Heft 3, 1974, S. 193 - 213
ELTERNBILDUNG, Neuer Rundbrief, Heft 2/3, Berlin, 1976
ENGFER, A., SCHNEEWIND, K. A., FILIPP, U.-D., (1973) Die Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen, Arbeitsbericht 3 des Teilprojekts E, Sonderforschungsbereich 22, Forschungsbericht 22, Nürnberg, 1973
ENGFER, A., FILIPP, U.-D., (1976) Zweite Revision des Fragebogens zu selbstperzipierten Erziehungseinstellungen, 1976, unveröffentlichtes Manuskript
ERIKSON, E. (1966) Identität und Lebenszyklus, Frankfurt, 1966
ERNSPERGER, B., (1973) Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Stuttgart, 1973
FAMILIENPOLITIK im Gespräch, Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, (Hrsg.), Bonn-Bad Godesberg, 1972

FEND, H., (1969) Sozialisierung und Erziehung, Weinheim, Berlin, Basel, 1969
FESTINGER, L., (1957) A Theory of Cognitive Dissonance, New York, 1957
FEUERSTEIN, Th., (1973) Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft, München, 1973
FISHBEIN, M., (1967) Attitude and the Prediction of Behavior, in: Fishbein, M. (Ed.), Readings in Attitude Theory and Measurement, New York, 1967, S. 477 - 492
FRANZ, A., MARX, G., MÜHRER, H., NEUMANN, E., OTTERSBACH, H.-G., POHL, R., RUDOLPH, J., SCHRAMM, C., (1974), Erfahrungen aus einem Elterntraining. Eltern "trainieren" - kann das emanzipatorisch sein?, in: Fittkau, B., Müller-Wolf, H.-M., Schulz von Thun, F. (Hrsg.), Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung, Pullach b. München, 1974, S. 173 - 195
FRITZ, J., (1974) Emanzipatorische Gruppendynamik, München, 1974
GEISSNER, U., LEWKOWICZ, M., (1975) Emanzipatorische Familienbildung, Heidelberg, 1975
GENSER, B., BUTTGEREIT, P., HEINZE, B., (1972) Empirische Untersuchungen zur themenzentrierten interaktionellen Methode, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 25, 1972, S. 35 - 106
GIERE, W., (1970) Gruppendynamik - ein Spiel ohne Folgen, in: Gruppendynamik, Heft 1, 1970, S. 282 - 302
GIERE, W., (1972) Gruppendynamik und politische Bildung, in: K. Horn (Hrsg.), Gruppendynamik und der subjektive Faktor, Frankfurt, 1972, S. 378 - 393
GILDEA, M. C.-L.,,GLIEDEWELL, J. C., KANTOR, M. B., (1967) Maternal Attitudes and General Adjustment in School Children, in: Glidewell, J. C., Parental Attitudes and Child Behavior, Springfield, Illinois, 1967, S. 42 - 89
GOFFMAN, E., (1967) Stigma, Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt, 1967
GORDON, Th., (1972) Familienkonferenz, Hamburg, 1972
GOSLIN, D. A., (1969) Handbook of Socialization, Chigaco, 1969
GRANT, Qu. R., KANTOR, M. B., (1967) Some Limitations of the Effects of Maternal Attitudes on Child Behavior, in: Glidewell, J. C., Parental Attitudes and Child Behavior, Springfield, Illinois, 1967, S. 183 - 187
HAASE-SCHUR, I., (1976) Hilfe statt Kontrollen. Elternarbeit im Rahmen der Familienfürsorge - Am Beispiel der Gruppe MV 1 Reinickendorf, in: Elternbildung, 1976, S. 9 - 13
HABELITZ, G., KASELITZ, H., (1976) ... und führen zu solidarischem Handeln. Zur Arbeit der Familienbildungsstätten, Berlin der Ev. Kirche, in: Elternbildung, 1976, S. 53 - 63

HABERMAS, J., (1968a) Kritik als Einheit von Erkenntnis und Interesse, 9. Vernunft und Interesse: Rückblick auf Kant und Fichte, in: Habermas, J., Erkenntnis und Interesse, Theorie 2, Frankfurt/Main, 1968, S. 234 - 262

HABERMAS, J., (1968b) Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester, 1968, Raubdruck

HABERMAS, J., (1969a) Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik, in: Maus, H., und Fürstenberg, F., (Hrsg.), Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie Berlin, 1969, S. 155 - 191

HABERMAS, J., (1969b) Erkenntnis und Interesse, in: Habermas, J., Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt, 1969, 3. Aufl., S. 146 - 168

HABERMAS, J., (1971) Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J., Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt, 1971, S. 101 - 141

HAHN, E., (1965) Bürgerliche und marxistische Gruppensoziologie, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 13, 1965, S. 405 - 418

HARSHBARGER, D., (1971) An Investigation of a Structural Modell of a Small Group Problem Solving, in: Human Relations Vol. 24, Nr. 1, 1971, S. 43 - 63

HEIDER, F., (1946) Attitudes and Cognitive Organization, in: Journal of Psychology, 21, 1946 , S. 107 - 112

HEIGL-EVERS, A., HEIGL, F., (1973) Die themenzentrierte interaktionelle Gruppenmethode (R. C. Cohn): Erfahrungen, Überlegungen, Modifikationen, in: Neue Sammlung, Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 13. Jg., Heft 5, 1973, S. 514 - 532

HEINEMANN, H., (1976) Erfahrungen transparent geworden, in: Materialien zur politischen Bildung, Neuwied, Jg. 4, Heft 2, 1976, S. 42 - 48

HEINRICH, H.,C., (1974) Verbale Attitüden und tatsächliches Verhalten, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1974, Heft 1, S. 62 - 79

HELLER, K., ROSEMANN, B., (1974) Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen, Stuttgart, 1974

HERLT, A., KAUFMANN, F.-X., STROHMEIER, K.-P., (1976) Öffentliche Sozialleistungen und familiale Sozialisation. Zur Analyse der Wirkungen familienpolitischer Maßnahmen, in: K. Hurrelmann (Hrsg.), Sozialisatio und Lebenslauf, Hamburg, 1976, S. 243 - 259

HERRMANN Th.,SCHWITAJEWSKI, B., AHRENS, H. J., (1968) Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung, in: Archiv für die gesamte Psychologie, Bd. 120, 1968, S. 74 - 105

HESS, R. D., HANDEL, G., (1975) Familienwelten, Düsseldorf, 1975

HÖRMANN, G., (1976) Gruppendynamik und Gruppenideologien - Zum Problem der sozialen Selbsterfahrung und des Soziopsychologismus, Dissertation, Münster, 1976

HOFSTÄTTER, P.,R., (1971) Gruppendynamik, Hamburg, 1971, 2. Aufl.
HORKHEIMER, M., (1968) Traditionelle und kritische Theorie, in: M. Horkheimer, Kritische Theorie, A. Schmidt (Hrsg.) Bd.2, Frankfurt, 1968, S. 137 - 191
HORN, K., (1969) Politische und methodologische Aspekte gruppendynamischer Verfahren, in: Das Argument, 10, 1969, Heft 50, S. 261 - 283
HORN, K., (1972) (Hrsg.), Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis, Frankfurt, 1972
HUNT, R., G., WINOKUR, G., Some Generalities Concerning Parental Attitudes with Special Reference to Changing Them, in: Glidewell, J.C., Parental Attitudes and Child Behavior, Springfield, Illinois, 1967, S. 174 - 182
HURLEY, J., R., (1967) Parental Acceptance-Rejection and Child's Intelligence, in: Medinnus, 1967, S. 106 - 116
IBEN, G., (1975) "Abwägende" und "defizitäre" Sozialisation, in: F. Neidhardt (Hrsg.), Frühkindliche Sozialisation, Stuttgart, 1975, S. 114 - 161
JOHACH, H., WEDEMEYER, I., (1975) Zur Anwendung der themenzentrierten interaktionellen Methode in der Eltern- und Familien-Bildung. Bericht über einen Fortbildungslehrgang, in: Schwalbacher Blätter, Jg. 26, Heft 3, Nr. 107, 1975, S. 58 - 76
KATZ, D., (1967) The Funktional Approach to the Study of Attitudes, in: M. Fishbein (Ed.), Readings in the Attitude Theory and Measurement, New York, 1967, S. 457-468
KERSTIENS, L. (1976)(Hrsg.), Elternbildung, Bad Heilbrunn, 1976
KERSTIENS, L. (1976) Methoden der Elternbildung, in: L. Kerstiens, (Hrsg.), Elternbildung, Bad Heilbrunn, 1976, S. 132 - 143
KINSTLER, D. B., (1967) Covert and Overt Maternal Rejection in Stuttering, in: Medinnus, G. R., 1967, S. 91 - 102
KOCH, J., (1972) Lehrerstudium und Beruf, Ulm, 1972
KRAPPMANN, L., (1973) Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart, 1973, 3. Aufl.
KRATZSCH, S., (1975) Schülerpersönlichkeit und soziale Existenzbedingungen, Dissertation, Dortmund, 1975
KRECH, D., CRUTCHFIELD, R., BALLACHEY, E. L., (1962) Individual in Society, New York, 1962
KUPFFER, H., (1975) Die Selbstbeschränkung der Pädagogigen Ratio zur Diskussion um Erziehungsziele und Normprobleme, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung, Heft 9, 1975, S. 3 - 17
LEMPERT, W., (1972) Bildungsforschung und Emanzipation, in: D. Ulich, (Hrsg.), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim, 1972, S. 479 - 498
LENK, K., (1967) Ideologie, Neuwied, Berlin, 1967, 3. Aufl.
LERNEN, Familie zu leben, Bundesarbeitsgemeinschaft evangelischer Familienbildungsstätten (Hrsg.), Stein, o. J.
LEWIN, K., (1948) Group Decision and Social Change, in: Maccoby E. E., Newcomb, T. M., Hartley, E. L. (eds.), Readings in Social Psychology, New York, 1948, S. 197 - 211
LITTMANN, E., KASIELKE, E., (1970) Zur Diagnostik elterlichen Erziehungsverhaltens. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, Beiheft 2, Berlin, 1970

LÖWISCH, D.-J., (1974) Erziehung und kritische Theorie, München, 1974

LÜCKE, H., (1976) Fragebogen zur Analyse von Gruppenprozessen, 1976, unveröffentlichtes Manuskript

LÜDTKE, H., (1971) Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation, in: b:e Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Berlin, 1971, S. 132 - 160

LUKESCH, H., (1975) Erziehungsstile. Pädagogische und Psychologische Konzepte, Stuttgart, Berlin, 1975

LUKESCH, H. TISCHLER, A.,(1976) Überprüfung und Revision des Fragebogens zur Diagnostik elterlicher Erziehungseinstellungen von E. Littmann und E.Kasielke, in: Probleme und Ergebnisse der Psychologie, Heft 5, 1975, S. 19 - 54

MACCOBY, E. E., NEWCOMB, Th. M., HARTLEY, E. L., (1958) Readings in Social Psychology, New York, Chicago, 1958, 3. Aufl.

MADER, W., (1976) Didaktische Analyse zu den Familienseminaren. Beurteilung - Kritik und Vorschläge, in: Materialen zur politischen Bildung, Jg. 4, 1976, Heft 2, S. 48 - 57

MAUS, H., FÜRSTENBERG, F., (1969) Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied, Berlin, 1969

MEAD, G. H., (1965) Mind, Self and Society, Chicago, 1965, 13. Auf.

MEDINNUS, G. R., (1967) Readings in the Psychology of Parent-Child Relations, New York, London, Sidney, 1967

MEDINNUS, G. R., (1967a) Parent Attitude and Behavior Variables: Introduction, in: Medinnus, G. R., 1967

MEDINNUS, G. R., CURTIS, F. J., (1967b) The Relation Between Maternal Self-Acceptance and Child Acceptance, in: Medinnus, G. R., 1967, S. 103 - 105

MEDINNUS, G. R., (1967c) The Relation Between Several Parent Feagures and the Child's Early Adjustment to School, in: Medinnus, G. R., 1967, S. 200- 204

MEINIKE, C., MIHM, U., STÄHR, S., ZELLER, U., (1976) Unter dem Druck ganz konkreter Probleme. Das Elternzentrum im Haus der Familie, Kreuzberg, in: Elternbildung 1976, S. 13 - 15

MEYER, H. L., (1971) Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: Achtenhagen, F., Meyer, H. L. (Hrsg.), Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München, 1971, S. 106 - 132

MINSEL, B., (1975) Verhaltensmodifikation im Elternhaus, in: Rost, D. H., Grunow, P., Oechsle, D. (Hrsg.), Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim, 1975, S. 141 - 161

MINSEL, B., (1976) Veränderung der Erziehungseinstellungen von Eltern durch Trainingskurse, Dissertation, Hamburg, 1976

MÖLLER, Chr., (1969) Technik der Lernplanung, Weinheim, Berlin, Basel, 1969

MOLLENHAUER, K., (1973) Erziehung und Emanzipation, München, 1973, 6. Aufl.
MOLLENHAUER, K., BRUMLIK, M., WUDTKE, H., (1975) Die Familienerziehung, München, 1975
MOLLENHAUER, K., (1976) Theorien zum Erziehungsprozeß, München, 1976, 3. Aufl.
MORENO, J. J., (1959) Gruppenpsychotherapie und Psychodrama, Stuttgart, 1959
MUCCHIELLI, R., (1972) Gruppendynamik, Salzburg, 1972
MÜLLER, G. F., (1975) Die Konzeption des präventiven Elterntrainings, München, 1975, unveröffentlichtes Manuskript
NEGT, O., (1971) Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt, 1971, 6. Aufl.
NEIDHARDT, F., (1975) Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie, in: F. Neidhardt, (Hrsg.), Frühkindliche Sozialisation, Stuttgart, 1975, S. 162 - 187
NEIDHARDT, F., (1976) Systemeigenschaften der Familie, München, 1976
NIEHUIS, E., (1975) Elternbildung durch Elternmitwirkung, in: Neue Praxis, 5. Jg., Heft 4, 1975, S. 342 - 353
NEWCOMB, T. M., (1953) An Approach to the Study of Communicative Acts, in: Psychological Review, vol. 60, Nr. 6, 1953, S. 393 - 404
OEVERMANN, U., (1973) Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (Auszug), Januar 1973, unveröffentlichtes Manuskript
OHM, Chr., (1973) Ziellosigkeit als Lernziel der Gruppendynamik, in: Das Argument, Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Berlin, Jg. 15, 1973, Heft 1 - 3, S. 94 - 122
ORBAN, P., (1973) Sozialisation, Frankfurt, 1973
OSGOOD, Ch. E., TANNENBAUM, E. H., (1955) The Principle of Congruity in the Prediction of Attitude Change, in: Psychological Review, vol. 62, Nr. 1, 1955, S. 42 - 55
PAUSE, G., (1970) Aufgaben und Ziele der Vorschulerziehung, in: Dokumentation Vorschulkongreß, 1970, Arbeitskreis Vorschule, Velber, 1970, S. 22 - 34
PERREZ, M., MINSEL, B., WINNER, H., (1974) Elternverhaltenstraining, Salzburg, 1974
PETERSON, D. R., BECKER, W. C., HELLM ER, L. A., SHOEMAKER, D. J., QUAY, H. C., (1967) Parental Attitudes and Child Adjustment, in: Medinnus, G. R., 1967, S. 170-179
PRIOR, H., (1970) Gruppendynamik in der Seminararbeit, Blickpunkt Hochschuldidaktik, 11, Hamburg, 1970
PROKOP, E., GEISSLER, K. A., (1974) Erwachsenenbildung, Modelle und Methoden, München, 1974
REICH, G. E., (1973) Kooperation von Elternhaus und "Vorschule", in: K. Schleicher, (Hrsg.), Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf, 1973, S. 67 - 84
ROBINSOHN, S. B., (1967) Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied, Berlin, 1967

ROSENBERG, M. J., (1965) Cognitive Structure and Attitudinal Affect, in: Prohansky, Seidenberg (Hrsg.), Basic Studies in Social Psychology, New York, 1965, S. 149 - 156

RÜCKRIEM, G. M., (1970) Zusammenfassung, in: Funk-Kolleg, Erziehungswissenschaft I, W. Klafki (Hrsg.,), Frankfurt, 1970, S. 322

SCHAEFER, E. S., BELL, R. Q., (1958) Development of a Parental Attitude Research Instrument, in: Child Development, 29, 1958, S. 339 - 361

SCHIEMANN, K., (1976) Dienstleistung in Sachen Pädagogik. Elternbildung im Bereich der Volkshochschulen, in: Elternbildung, 1976, S. 34 - 39

SCHMIDT, H. D., BRUNNER, E. J., SCHMIDT-MUMMENDEY, A., (1975) Soziale Einstellungen, München, 1975

SCHMITT-WENKEBACH, B., (1973) Elternbildung, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission (Hrsg.), Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung, Stuttgart, 1973, S. 139 - 149

SCHNEEWIND, K. A., ENGFER, A., (1974) Zur Struktur selbstperzipierter Erziehungseinstellungen, Arbeitsbericht 8 des Teilprojektes E 1. Forschungsbericht 59 des Sonderforschungsbereiches 22 der Universität Erlangen -Nürnberg, Nürnberg, 1974

SCHÜTZ, A., LUCKMANN, Th., (1975) Strukturen der Lebenswelt, Neuwied, Darmstadt, 1975

SCHULTE-HERBRÜGGEN, O. W., (1975) Gruppenarbeitskonzepte und -methoden, in: S. Keil (Hrsg.), Familien- und Lebensberatung, Stuttgart, 1975, Sp. 431 - 447

SECORD, P. F., BACKMAN, C. W., (1964) Social Psychology, New York, 1964

SEITZ, W., JANKOWSKI, P., (1969) Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Persönlichkeitszügen der Kinder in: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, Heft 3, 1969, S. 88 - 116 und zweiter Teil, S. 165 - 179

SEITZ, W., WEHNER, E., HENKE, M., (1970) Ähnlichkeit des Erziehungsstils zwischen Müttern und Vätern 7- bis 8-jähriger Jungen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 2, 1970, S. 1 - 14

SIEBERT, H., (1972) Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie, Düsseldorf 1972

SIEBERT, H., (1973) Probleme der Curriculumforschung in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, 1973, S. 315 - 327

SIEBERT, H., (1974) Curricula für die Erwachsenenbildung, Braunschweig, 1974

SPANGENBERG, K., (1970) Chancen der Gruppenpädagogik, Weinheim, Berlin, Basel, 1970, 2./3. Aufl.

SPEIERER, G. W.,(1969) Über die Objektivierbarkeit von Verhaltensunterschieden zwischen Psychotherapiegruppen und normalen "Problem-Solving-Group's", in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Göttingen, Bd. 1969, S. 266 - 278

STANGE, R., (1971) Familienbildung, in: Unsere Jugend, Zeitschrift für Jugendhilfe in Wissenschaft und Praxis, München, Jg. 23, Heft 2, 1971, S. 76 - 77

STRUNK, E., (1971) Das Methodenproblem in der Erwachsenenbildung, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft, Göttingen, Jg. 60, Heft 3, 1971, S. 81 -92

STRUNK, G., (1976) Elternbildung im Rahmen eines situationsorientierten didaktischen Ansatzes der Erwachsenenbildung, in: Kerstiens, L., 1976, S. 100 - 122

SVENSSON, A., (1971) Bemerkungen zum Dependenzkonzept und zu Interaktionsformen in Gruppen, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Bd. 4, Heft 3, 1971, S. 217 - 235

SVENSSON, A., (1972) Interaktionen in Sensitivity-Trainings-Gruppen, Dissertation, Bonn, 1972

TIETGENS, H., (1967) Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig, 1967

TRIANDIS, H. C., (1975) Einstellungen und Einstellungsänderungen, Weinheim, Basel, 1975

TULKIN, S. R., COHLER, B. J., (1973) Childrearing attitudes and Mother-Child-Interaction in the First Year of Life, in: Merrill-Palmer Quartely, 19, 1973, S. 95 - 106

TWENHÖVEN, J., (1976) Kommunikationsprobleme in der Familie, in: Materialien zur politischen Bildung, Neuwied, Jg. 4, 1976, Heft 2, S. 30 - 36

ULICH, D., (1972a) (Hrsg.,), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel, 1972

ULICH, D., (1972b) Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, in: Ulich, D. (Hrsg.), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel, 1972, S. 13 - 87

UNIVERSITÄT Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Abt. Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, Fragebogen zu gesellschaftsbezogenen Einstellungen, unveröffentlichtes Manuskript

VELTHOF, J., (1976) Partnerschaft in der Familie. Dezentrale Gruppenarbeit im Rahmen einer Ehe- und Familienberatungsstelle, in: Elternbildung, 1976, S. 40 - 43

VESTER, H., (1975) Zur Formulierung von Verhaltenszielen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 21, Heft 6, 1975, S. 867 - 888

VOGT, H., (1976) Zielgruppenbezogenheit und Teilnehmerorientierung als Konstruktionsprinzipien der Curriculumentwicklung in der Erwachsenenbildung, Diplomarbeit, Berlin, 1976

VOGT, H., (1975) Kann das themenzentrierte interaktionelle System eine Methode emanzipatorischer Erwachsenenbildung sein?, in: Gruppendynamik, Heft 5, 6. Jg., 1975, S. 380- 383

VOPEL, K. W., (1972) Zur Theorie der themenzentrierten interaktionellen Methode, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 25, Hamburg, 1972, S. 1 - 34

VOPEL, K. W., (1973) Themenzentrierte Interaktion, in: Schwalbache Blätter, Jg. 24, Heft 4, Nr. 100, 1973, S. 98 -10
VOPEL, K. W., Lebendiges Lernen und Lehren, Heft 1, Hamburg, Sept. 1974
VOPEL, K. W., Lebendiges Lernen und Lehren, Heft 2, Hamburg, Nov. 1974
VOPEL, K. W., Lebendiges Lernen und Lehren, Heft 3, Hamburg, Febr. 1975
WAHL, K., (1973a) Familienbildung und -beratung in der BRD, Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 8, Bonn-Bad Godesberg, 1973
WAHL, K., (1973b) Kleinkindererziehung und Elternarbeit, in: Neue Praxis, 3. Jg., Heft 4, 1973, S. 301 - 312
WAHL, D., ENGELMEIER, H., (1976), Welchen Erfolg haben Elternseminare?, in: Kerstiens, L. (Hrsg.), 1976, S. 168 - 181
WAHL, D., ENGELMEIER, H., KOPP, M., (1976), Elternseminare in der Erwachsenenbildung, Villingen-Schwenningen, 1976
WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D. D., (1969) Menschliche Kommunikation, Bern, Stuttgart, Wien, 1969
WELLMER, A., (1969) Kritische und analytische Theorie, in: Durchow U. (Hrsg.), Marxismusstudien, 6. Folge, Weltreligionen und Marxismus vor der wissenschaftlich-technischen Welt, Tübingen, 1969, S. 187 - 239
WICKER, A. W., (1969) Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objekts, in: Journal of Social Issues, vol. 25, Nr. 4, 1969, S. 41 - 78
WINTER, H., (1974) Notwendigkeit und Ziele einer emanzipatorischen Elternbildung, Diplomarbeit, Berlin, 1974
Wulf, Chr., (1972) Heuristische Lernziele - Verhaltensziele, in: Bildung und Erziehung, 1972, Heft 2, S. 15 - 24
ZIECHMANN, J., (1973) Curriculumkonstruktion, Bad Heilbrunn, 1973
ZIMBARDO, P., EBBESEN, E. B., (1970) Influencing Attitudes and Changing Behavior, Menlo Park, London, Don Mills, 1970

A N H A N G

Inhaltsverzeichnis

Seite

Tabelle 1 : Synopse der Faktorenstruktur der 4 Versionen des Erziehungseinstellungsfragebogens von A.Engfer, u.a. (1976) 310

Theoretische Faktorenstruktur der 4 Versionen des FEE 312

Tabelle 2: Übersicht über die Itemrepräsentation und aufgeklärte Gesamtvarianz in den 4 Versionen des FEE 322

Tabelle 3: Synopse der Faktorenstruktur der 4 Versionen des FEE (Endform) 324

Empirische Faktorenstruktur der 4 Versionen des FEE 325

Kategorisierungskonsens der Scorergruppe (Tonbandprotokoll) 340

Tabelle 4 und 5: Anwesenheitslisten der Gruppe G_1 und G_2 342

Tabelle 6 und 7: Berufe der Eltern (G_1 / G_2) 343

Tabellen 8 - 16: Transformierte Werte der 1. und 2. Messung der 9 Erziehungsdimensionen der Faktorensynopse des FEE (G_1 / G_2) 345

Tabelle 17: Übersicht über die Einstellungsänderungen der Eltern (G_1 / G_2) 355

Tabelle 18: Transformierte Gruppenmittelwerte der 3 Faktoren des FGPA (G_1 / G_2) 356

Tabellen 19 - 29: Antworten der Eltern auf die Fragen 1 bis 9 im Nachbefragungsbogen (G_1 / G_2) 357

Tabellen 30 - 37: Häufigkeiten in den IPA - Kategorien (absolut / Mittelwerte) von Teilnehmern und Leiter zusammmen sowie getrennt (G_1 / G_2) 370

Tabellen 38 - 45: Ausprägungen bezüglich einzelner Prozeßkriterien von G_1 und G_2 374

Tabelle 46: Leiterbeurteilungen der Eltern (L_1/L_2) 380

Varianzanalysedaten (FGPA und IPA - Kategorien) bezüglich des Vergleichs der Sitzungen von G_1 und der Sitzungen von G_2 381

Erstbefragungs-, Nachbefragungsbogen, FGPA 385

Tabelle 1: Synopse der Faktorenlösungen der 2. Revision der vier Erziehungseinstellungs-fragebogenversionen bei A. Engfer, u. a., 1976

M - T	M - S	V - T	V - S
FA 1 Selbstzweifel in der Erzieherrolle	FA 1 Selbstzweifel in der Erzieherrolle	FA 1 Probleme mit der Erziehung	FA 1 Neurotizismus/ Reizbarkeit
FA 5 Behütung	FA 4 Behütung	FA 2 Behütung	FA 2 Behütung
FA 2 Autoritäre Rigidität	FA 2 Autoritäre Kontrolle	FA 3 Autoritäre Dominanz	FA 3 Autoritäre Kontrolle
FA 4 Permissivität	FA 3 Permissivität und Vertrauen i. d. kindliche Autonomie	FA 4 Permissivität	FA 4 Permissivität
FA 6 Zeitgemäßes Erziehen	FA 7 Experimentierfreudigkeit		FA 8 Experimentieren
FA 3 Gelassenheit und Souveränität	FA 5 Gelassene Souveränität und Konservativismus	FA 6 Gelassenheit	FA 6 Coolness
		FA 7 Ausdruck von Zärtlichkeit	FA 7 Zärtlichkeit
		FA 5 Geringes Engagement i. d. Erzieherrolle	FA 5 Disengagement
FA 7 Mangelnde Offenheit	FA 6 Offenheit	FA 8 Manipulation	

(Forts.)

Tabelle 1 (Fortsetzung)

M - T	M - S	V - T	V - S
FA 11 Orientierung an der eigenen Erziehung	FA 10 Orientierung an der eigenen Erziehung	FA 9 Orientierung an der eigenen Erziehung	FA 12 eigene Erziehung
FA 8 Ehe	FA 8 Ehe	FA 10 Ehekonflikt	FA 13 Ehekonflikt
FA 9 Ähnlichkeit	FA 9 Ähnlichkeit	FA 11 Ähnlichkeit	FA 11 Ähnlichkeit
FA 10 Inkonsistenz	FA 11 Inkonsistenz	FA 12 Inkonsistenz	FA 9 Inkonsistenz
FA 12 Geplantsein des Kindes	FA 12 Geplantsein des Kindes	FA 13 Erwünschtheit des Kindes und Geplantsein	FA 10 Geplantsein des Kindes

Theoretische Faktorenstruktur der 4 Versionen des FEE

FAKTOR 1: AUTORITÄRE KONTROLLE

MS Autoritäre Kontrolle

1. Wenn ich mit dem, was mein Sohn tut, nicht einverstanden bin, hat er sich auf jeden Fall danach zu richten, was ich will. .72/.61*

2. Was mein Sohn darf und nicht darf, bestimme ich allein. .39/.60

3. Mein Sohn kann sich anstellen, wie er will, ich behalte mir die Entscheidung vor, ob ich darauf eingehe oder nicht. .47/.53

4. Es geht mir gegen den Strich, wenn mein Sohn meinen Wünschen und Anweisungen nicht folgt.

5. Ich höre mir zwar an, was mein Sohn gerne möchte, die Entscheidung treffe ich aber allein.

6. Bei allen Entscheidungen in der Familie wird das getan, was ich für richtig halte; die Wünsche meines Sohnes spielen keine Rolle.

7. Wenn ich mir in der Erziehung meines Sohnes etwas vornehme, lasse ich mich durch nichts davon abbringen. .63/.60

8. Ich achte sehr darauf, ob mein Sohn auch das tut, was ich von ihm verlange.

MT Autoritäre Rigidität

1. Wenn ich mit dem, was meine Tochter tut, nicht einverstanden bin, hat sie sich auf jeden Fall danach zu richten, was ich möchte. .71/.54

2. Wie ich meine Tochter erziehe, wird durch Regeln bestimmt, von denen ich mich durch nichts abbringen lasse. .24/.49

3. Es geht mir gegen den Strich, wenn meine Tochter meinen Wünschen und Anweisungen nicht folgt.

---

* Die Werte geben der Reihe nach den Schwierigkeitsindex und die Faktorenladung des Items nach der 2. Revision der Erziehungseinstellungsfragebögen von A. Engfer, u. a., 1976, an. Wo keine Werte angeführt werden, handelt es sich um Items, die neu oder umformuliert wurden.

4. Ich dulde es unter keinen Umständen, daß sich meine Tochter anders verhält als ich es möchte.

5. Ich berücksichtige erst dann die Wünsche meiner Tochter, wenn sie meine Ansprüche erfüllt hat.

6. Wenn ich einmal einen Entschluß gefaßt habe, setze ich ihn auch unter allen Umständen meiner Tochter gegenüber durch. .63/.61

7. Ich bleibe gegenüber den Wünschen und Forderungen meiner Tochter grundsätzlich hart. .42/.64

8. Ich höre mir zwar an, was meine Tochter gerne möchte, die Entscheidung treffe ich aber allein. .40/.49

VS Autoritäre Kontrolle

1. Ich lasse meinem Sohn nichts durchgehen, wenn es gegen meine Überzeugung ist. .75/.50

2. Es geht mir gegen den Strich, wenn mein Sohn meinen Wünschen und Anweisungen nicht folgt.

3. Ich achte darauf, daß mein Sohn meine Anordnungen möglichst genau einhält. .81/.62

4. Ich dulde es unter keinen Umständen, daß mein Sohn sich anders verhält, als ich es möchte.

5. Ich berücksichtige erst dann die Wünsche meines Sohnes, wenn er meine Ansprüche erfüllt hat.

6. Wenn ich einmal einen Entschluß gefaßt habe, setze ich ihn auch unter allen Umständen meinem Sohn gegenüber durch. .67/.64

7. Ich höre mir zwar an, was mein Sohn gerne möchte, die Entscheidung treffe ich aber allein. .44/.65

8. Ich bleibe gegenüber den Wünschen und Forderungen meines Sohnes grundsätzlich hart.

VT Autoritäre Dominanz

1. Ich lasse meiner Tochter nichts durchgehen, wenn es gegen meine Überzeugung ist. .74/.55

2. Es geht mir gegen den Strich, wenn meine Tochter meinen Wünschen und Anweisungen nicht folgt.

3. Ich dulde es unter keinen Umständen, daß meine Tochter sich anders verhält, als ich es von ihr möchte.

4. Wenn ich einmal einen Entschluß gefaßt habe, setze ich ihn auch unter allen Umständen meiner Tochter gegenüber durch. .67/.65

5. Bei Auseinandersetzungen mit meiner Tochter halte ich meistens an meinen Vorstellungen fest. .59/.49

6. Ich bleibe gegenüber den Wünschen und Forderungen meiner Tochter grundsätzlich hart. .50/.57

7. Bei allen Entscheidungen in der Familie wird das getan, was ich für richtig halte; die Wünsche meiner Tochter spielen dabei keine Rolle. .25/.58

8. Wenn ich mir in der Erziehung meiner Tochter etwas vornehme, lasse ich mich durch nichts davon abbringen. .62/.60

FAKTOR 2: ÜBERBEHÜTUNG - BEHÜTUNG - VERNACHLÄSSIGUNG

MS Überbehütung

1. Es ist für mich unerträglich, wenn ich meinen Sohn nicht in der Nähe habe. .54/.60

2. Es passiert mir immer wieder, daß ich plötzlich Angst um meinen Sohn habe, ohne daß es dafür einen Anlaß gibt. .56/.47

3. Ich bewahre meinen Sohn grundsätzlich vor allen Widrigkeiten des Lebens. .58/.41

4. Ich verbringe jede freie Minute mit meinem Sohn. .55/.47

MT Überbehütung

1. Ich bin in meine Tochter regelrecht vernarrt. .51/.57

2. Es ist für mich unerträglich, wenn ich meine Tochter nicht in meiner Nähe habe. .59/.66

3. Bei allem, was meine Tochter tut, greife ich sofort helfend ein. .45/.59

4. Ich werde die Angst und Sorge um meine Tochter in keinem Augenblick los. .36/.56

VS Überbehütung

1. Ich bin froh, meinen Sohn zu haben, damit ich all meine Zärtlichkeit loswerden kann. .37/.60

2. Es ist für mich unerträglich, wenn ich meinen Sohn nicht in meiner Nähe habe. .45/.69

3. Es passiert mir immer wieder, daß ich plötzlich Angst um meinen Sohn habe, ohne daß es dafür einen Anlaß gibt. .38/.57

4. Ich verbringe jede freie Minute mit meinem Sohn. .56/.48

VT Überbehütung

1. Ich bin froh, meine Tochter zu haben, damit ich all meine Zärtlichkeit loswerden kann. .35/.62

2. Es ist für mich unerträglich, wenn ich meine Tochter nicht in meiner Nähe habe. .53/.56

3. Es passiert mir immer wieder, daß ich plötzlich Angst um meine Tochter habe, ohne daß es dafür einen Anlaß gibt. .36/.61

4. Bei allem, was meine Tochter tut, greife ich sofort helfend ein. .39/.51

MS Behütung
MT
VS
VT 5. Obwohl ich grundsätzlich für meinen Sohn (meine Tochter) da bin, gibt es Dinge, die ich ihm (ihr) ganz allein überlasse.(24,4)*

6. Wenn meinem Sohn (meiner Tochter) etwas schwerfällt, helfe ich ihm (ihr) gerade so weit, daß er (sie) allein weitermachen kann. (24,3)

7. Auch wenn ich gern mit meinem Sohn (meiner Tochter) zusammen bin, macht mir eine vorübergehende Trennung von ihm (ihr) nichts aus. MS FA 4 .52/-.58
MT FA 5 .48/-.51

8. Ab und zu muß ich mir einfach auch mal einen Wunsch erfüllen, selbst wenn mein Sohn (meine Tochter) dabei zurückstehen muß. MS FA 4 .56/-.42

* Die Zahlen beziehen sich in dieser Reihenfolge auf Dimension und Itemnummer in den bei A. Engfer u. a., 1974, angeführten 61 Konzepten.

MS Vernachlässigung
MT
VS 9. Was mein Sohn (meine Tochter) tut, und was in ihm
VT (in ihr) vorgeht, berührt mich wenig. (7,2)

10. Wenn ich ganz ehrlich bin, wäre ich froh, meinen Sohn (meine Tochter) auch mal für längere Zeit loszusein. (15,7)

11. Auch wenn ich sehe, daß mein Sohn (meine Tochter) ohne meine Hilfe nicht weiterkommt, greife ich nicht ein. (24,7)

12. Im Grunde habe ich keine besondere Lust, etwas zusammen mit meinem Sohn (meiner Tochter) zu unternehmen. (38,6)

FAKTOR 3: GELASSENHEIT, REFLEXION UND ENGAGEMENT IN DER ERZIEHUNG (GRE)
gegen
UNKRITISCHES DESINTERESSE AN DER ERZIEHUNG (D)

MS GRE
MT
VS 1. Auch wenn ich manchmal das Gefühl habe, daß mir die
VT Probleme mit meinem Sohn (meiner Tochter) über den Kopf wachsen, ist das für mich kein Grund aufzugeben.
MS .80/.48
MT .80/.48

2. Nicht immer plane ich im voraus, wie ich mich im Einzelfall meinem Sohn (meiner Tochter) gegenüber verhalte.
MT .80/.42

3. Was es so an neuen Ideen im Bereich der Erziehung gibt, übernehme ich nicht ohne weiteres für meinen Sohn (meine Tochter).
MS .80/.42
MT .79/.53
VT .72/.54

4. Ich lehne es ab, mich an das Mitgefühl meines Sohnes (meiner Tochter) zu wenden, um bei ihm (ihr) etwas zu erreichen.
MS .64/.29
VT .62/.48

5. Ich spreche mit anderen häufiger darüber, wie ich meinen Sohn (meine Tochter) erziehe.

6. Ich tue eine ganze Menge, um mich darüber zu informieren, was mir für die Erziehung meines Sohnes (meiner Tochter) nützlich sein kann.

7. Manchmal beschäftigt mich mein Verhalten gegenüber meinem Sohn (meiner Tochter) noch eine Weile danach.

MS D
MT

8. Es stört mich nicht, wenn ich unseren Sohn (unsere Tochter) ohne die Mithilfe meines Mannes erziehe.

9. Es stört mich nicht, wenn sich mein Mann um den täglichen Kleinkram in der Erziehung unseres Sohnes (unserer Tochter) nicht kümmert.

VS D
VT

8. Im großen und ganzen ist es mir recht, daß sich vorwiegend meine Frau um die Erziehung unseres Sohnes (unserer Tochter) kümmert. VS .48/.49
VT .51/.69

9. Es stört mich nicht, daß meine Frau die Erziehung unseres Sohnes (unserer Tochter) überwiegend in die Hände genommen hat. VS .56/.46
VT .64/.67

FAKTOR 4: KONSISTENZ (Verläßlichkeit, Vorhersehbarkeit) gegen INKONSISTENZ (Willkür, Unberechenbarkeit) 1)/2)

MS Konsistenz
MT
VS 2. Ich hüte mich davor, daß mein Verhalten meinem
VT Sohn (meiner Tochter) gegenüber zu sehr von meinen momentanen Stimmungen beeinflußt wird. (46,5) VS .75/.45

3. Wenn ich meinen Sohn (meine Tochter) für etwas Bestimmtes belohnt habe, belohne ich ihn (sie) im Wiederholungsfalle ebenso. (57,2 veränd.) MT .34/-.42
VS .79/-.52

5. Wenn es um meinen Sohn (meine Tochter) geht, habe ich sehr viel Ruhe und Geduld.

7. Mein Sohn (meine Tochter) weiß, daß ich für ihn (sie) da bin, wenn es nötig ist. (53,4)

MS Inkonsistenz
MT
VS 1. Wie ich mich meinem Sohn (meiner Tochter) gegenüber
VT verhalte, hängt weitgehend davon ab, wie mir selbst gerade zumute ist. (46,1)

---

1) Formulierung der Items mit Hilfe der Dimensionen 46, 57, 58, 47, 53, 7 und 14 bei A. Engfer, u. a., 1974

2) Konsistenz/Inkonsistenz in den Bereichen: Strafen, Belohnen/ Akzeptierung des Kindes/ Interesse für das Kind/Gereiztheit/ Stimmungsabhängigkeit

4. Wenn ich meinen Sohn (meine Tochter) für ein bestimmtes Vergehen das eine Mal hart bestrafe, kann es sein, daß ich das nächste Mal nichts unternehme und nur darüber lächle. (58,7) MT .28/.63
VT .23/.58

6. Es passiert mir immer mal, daß ich bei meinem Sohn (meiner Tochter) die Beherrschung verliere. (47,2)

8. Wenn ich meinen Sohn (meine Tochter) das eine Mal trotz seiner (ihrer) Fehler und Schwächen liebe, kann es sein, daß es mir das nächste Mal schwer fällt, ihn (sie) von Herzen gern zu haben.

9. Es ist bei mir sehr unterschiedlich: Was mein Sohn (meine Tochter) tut und was in ihm (ihr) vorgeht, berührt mich das eine Mal wenig, das andere Mal mehr als alles andere.

FAKTOR 5: SITUATIONSINADÄQUATE AUTHENTIZITÄT (SNA)
gegen
SELEKTIVE AUTHENTIZITÄT (SA)
gegen
VERSCHLOSSENHEIT/MANIPULATION (V/M)

MS V/M
MT
VS 1. Es macht mir nichts aus, meinen Sohn (meine Tochter)
VT zu überlisten, damit er (sie) das tut, was ich will.

2. Wenn mein Sohn (meine Tochter) sich etwas in den Kopf gesetzt hat, muß ich schon "in die Trickkiste" greifen, um ihn (sie) davon abzubringen.

5. Ich versuche nach Möglichkeit, meine wahren Gefühle und Regungen in Gegenwart meines Sohnes (meiner Tochter) für mich zu behalten.

6. Im allgemeinen versuche ich, meinem Sohn (meiner Tochter) gegenüber meine eigenen Stimmungen so weit wie möglich zu unterdrücken.

MS SNA
MT
VS 3. Ich lasse meinen Sohn (meine Tochter) an allen meiVT nen Gefühlen, die mich bewegen und beschäftigen, teilhaben.

7. Egal worum es gerade geht: Ich verhalte mich gegenüber meinem Sohn (meiner Tochter) immer so, wie mir auch tatsächlich zumute ist.

MS SA
MT
VS 4. Obwohl ich mich im allgemeinen meinem Sohn (meiner
VT Tochter) gegenüber nicht verstelle, gibt es Gefühle, die ich lieber für mich behalte.

8. Zwar halte ich schon mal meine wirklichen Gefühle meinem Sohn (meiner Tochter) gegenüber zurück, meist aber verhalte ich mich so, wie ich auch tatsächlich fühle.

FAKTOR 6: KOMPATIBILITÄT (K)
gegen
INKOMPATIBILITÄT ELTERLICHEN ERZIEHUNGSVERHALTENS (IK)

MS K
MT
VS 1. Mein Mann (meine Frau) und ich können uns in Fragen,
VT die unseren Sohn (unsere Tochter) betreffen, einigen.

4. Zwar haben mein Mann (meine Frau) und ich manchmal unterschiedliche Ansichten darüber, wieviel Unordnung unser Sohn (unsere Tochter) beim Spielen in der Wohnung machen darf, wir finden jedoch meistens zu einer gemeinsamen Meinung.

6. Bei den gelegentlichen Meinungsverschiedenheiten zwischen meinem Mann (meiner Frau) und mir darüber, wann wir unseren Sohn (unsere Tochter), schreien lassen sollen und wann nicht, können wir meist zu einer Meinung finden.

MS IK
MT
VS 2. Zwischen meinem Mann (meiner Frau) und mir gibt es
VT öfter über das, was unser Sohn (unsere Tochter) darf oder nicht darf, Auseinandersetzungen, die wir nicht ausräumen können.

3. Wenn es darum geht, wann unser Sohn (unsere Tochter) Süßigkeiten bekommt und wann nicht, können mein Mann (meine Frau) und ich uns meistens nicht einigen.

5. Mein Mann (meine Frau) und ich können uns schlecht einig werden, wie streng wir unserem Sohn (unserer Tochter) gegenüber sein sollen.

7. Oftmals können sich mein Mann (meine Frau) und ich uns nicht einigen, wann wir unserem Sohn (unserer Tochter) nachgeben sollen und wann nicht.

FAKTOR 7: BEJAHUNG (BZ)
gegen
VERNEINUNG (VZ) VON ZÄRTLICHKEIT

MS BZ
MT
VS 1. Ich zeige meinem Sohn (meiner Tochter) durch Worte
VT und Zärtlichkeiten, wie gern ich ihn (sie) habe.
VT .85/-.58

2. Ich freue mich, daß es meinem Sohn (meiner Tochter) Spaß macht, mit mir zu schmusen.

5. Ich freue mich, wenn mein Sohn (meine Tochter) sich an mich schmiegt und mit mir schmusen möchte.
VS .85/-.53
VT .86/-.69

MS VZ
MT
VS 3. Es fällt mir manchmal schwer, zu meinem Sohn
VT (meiner Tochter) zärtlich zu sein.

4. Manchmal komme ich mir ein bißchen (MS/MT: unsicher) (VS/VT: komisch) vor, wenn ich zu meinem Sohn (meiner Tochter) zärtlich sein soll.

6. Es fällt mir schwer, die Zärtlichkeiten meines Sohnes (meiner Tochter) zu erwidern. VS .39/.41
VT .22/.71

FAKTOR 8: MILIEUABHÄNGIGKEIT
gegen
MILIEUUNABHÄNGIGKEIT

MS Abhängigkeit von den signifikant others
MT
VS 3. Es gibt öfter mal Situationen, in denen ich gute
VT Bekannte frage, wie ich mich gegenüber meinem Sohn (meiner Tochter) am besten verhalte.

4. Ich werde den Gedanken nicht los, daß andere Eltern besser mit der Erziehung ihres Sohnes (ihrer Tochter) zurecht kommen, als das bei mir der Fall ist.

7. Bei der Erziehung meines Sohnes (meiner Tochter) versuche ich mich, an die Erziehungsgrundsätze meiner Umgebung zu halten.

8. Bei der Erziehung meines Sohnes (meiner Tochter) versuche ich mich, danach zu richten, was auch die anderen Eltern aus meinem Bekanntenkreis tun.

MS Unabhängigkeit von den significant others
MT
VS 1. Um zu wissen, wie ich meinen Sohn (meine Tochter)
VT erziehen soll, habe ich grundsätzlich nicht den Rat von Nachbarn und Bekannten nötig.

2. Ich halte es für wenig sinnvoll, bei der Erziehung meines Sohnes (meiner Tochter) den Rat von Freunden einzuholen.

5. Wenn ich sehe, wie andere Eltern in meinem Bekanntenkreis mit ihren Kindern umgehe, dann bin ich sehr zuversichtlich, daß ich meinen Sohn (meine Tochter) richtig erziehe.

6. Bei der Erziehung meines Sohnes (meiner Tochter) gehe ich meine eigenen Wege und richte mich nicht danach, wie Bekannte und Verwandte Kinder erziehen würden.

Tabelle 2: Übersicht über die Itemrepräsentation der Faktoren und deren Varianzanteile an der Gesamtvarianz der Endform der 4 Versionen des FEE

Fragebogenversion	Faktoren	Anzahl der Items	Anteil an der aufgeklärten Gesamtvarianz %
MT	(1) Autoritäre Kontrolle	5	11,1
	(2) Ablehnung/emotionale Kälte	5	8,8
	(3) Ängstlich emotionale Nähe	5	7,8
	(4) Elterliche Inkompatibilität	5	5,9
	(5) Erzieherische Sicherheit gegen Unsicherheit	4	5,5
	(6) Abwägende Unterstützung kindlicher Initiativen	5	4,9
	(7) Milieuabhängigkeit	2	4,6
Summe		31	48,7
MS	(1) Elterliche Inkompatibilität mit Konfliktunterdrückung	5	11,1
	(2) Ablehnung/emotionale Kälte	4	8,5
	(3) Reziproke gegen autokratische Steuerung	4	7,6
	(4) Milieuabhängigkeit	2	6,6
	(5) Ich-bewußte emotionale Wärme	4	5,2
	(6) Mißachtung kindlicher Initiativen	5	4,9
	(7) Autoritäre Erziehungsdominanz	4	4,6
Summe		28	48,6
VT	(1) Elterliche Kompatibilität mit konsistenten gegen Inkompatibilität mit inkonsistentem Verhalten	5	13,8
	(2) Autoritäre Kontrolle	4	8,9
	(3) Milieuabhängigkeit	2	7,3

Fragebogenversion	Faktoren	Anzahl der Items	Anteil an der aufgeklärten Gesamtvarianz %
VT	(4) Zärtlichkeit	4	5,7
	(5) Erziehungsdistanz gegen abwägendes Erziehungsengagement	4	5,2
	(6) Unsichere Nähe	4	4,8
	(7) Erzieherische Unsicherheit	5	4,3
	(8) Ablehnung/emotionale Kälte	4	3,8
	(9) Elterliche Unterstützung gegen Nichtbeachtung kindlicher Initiativen	5	3,6
	(10) Offenheit	5	3,3
Summe		42	60,7
VS	(1) Autoritäre Kontrolle	5	12,8
	(2) Milieuabhängigkeit	2	10,9
	(3) Erzieherische Sicherheit	5	7,4
	(4) Gefühlsüberlastete Nähe	4	6,3
	(5) Latente Ablehnung	4	5,7
	(6) Manipulation	4	5,0
	(7) Offene Ablehnung	4	4,2
	(8) Elterliche Inkompatibilität	4	3,9
	(9) Ängstliche Erziehungsdistanz	4	3,5
	(10) Abwägende Unterstützung kindlicher Initiativen	5	3,4
Summe		41	61,5

FA	MT	FA	MS	FA	VT	FA	VS	Erziehungsdimension	
1	Autoritäre Kontrolle	3	Reziproke gegen autokratische Steuerung	2	Autoritäre Kontrolle	1	Autoritäre Kontrolle	1	Autoritäre Kontrolle
		7	Autoritäre Erziehungsdominanz						
2	Ablehnung/emotionale Kälte	2	Ablehnung/emotionale Kälte	8	Ablehnung/emotionale Kälte	5	latente Ablehnung	2	Ablehnung/emotionale Kälte
						7	offene Ablehnung		
4	Elterliche Inkompatibilität	1	Elterliche Inkompatibilität mit Konfliktunterdrückung	1	Elterliche Kompatibilität mit konsistentem gg. Inkompatiblität mit inkonsistentem Verhalten	8	Elterliche Inkompatiblität	3	Elterliche Kompatibilität
6	Abwägende Unterstützung kindlicher Initiativen	6	Mißachtung kindlicher Initiativen	9	Elterliche Unterstützung gg. Nichtbeachtung kindlicher Initiativen	10	Abwägende Unterstützung kindlicher Initiativen	4	Abwägende Unterstützung
3	Ängstlich emotionale Nähe			6	Unsichere Nähe	4	Gefühlsüberlastete Nähe	5	Überbehütung
5	Erzieherische Sicherheit gg. Unsicherheit			7	Erzieherische Unsicherheit	3	Erzieherische Sicherheit	6	Erzieherische Sicherheit
		5	Ich-bewußte emotionale Wärme	4	Zärtlichkeit			7	Emotionale Wärme
				5	Erziehungsdistanz gg. abwägendes Erziehungsengagement	9	Ängstliche Erziehungsdistanz	8	Erziehungsdistanz
				10	Offenheit	6	Manipulation	9	Offenheit

EMPIRISCHE FAKTORENSTRUKTUR DER VIER VERSIONEN DES F E E (ENDFORM)

Erläuterungen:

Die im folgenden links von den Items aufgeführten Zahlen bedeuten:

- (linke Spalte) Standort des Items in der Endform des FEE
- (rechte Spalte) Standort (Ziffer des Faktors, Ziffer des Items) in der theoretischen Faktorenstruktur des FEE
- Die hinter den Items in Klammern befindlichen Zahlen bezeichnen in der Reihenfolge: Faktorladung/Trennschärfeindex.

MUTTER-TOCHTER-VERSION

FAKTOR 1: AUTORITÄRE KONTROLLE

1 (1,4) Ich dulde es unter keinen Umständen, daß meine Tochter sich anders verhält, als ich es von ihr möchte. (.72/.684)

23 (1,5) Ich berücksichtige erst dann die Wünsche meiner Tochter, wenn sie meine Ansprüche erfüllt hat. (.70/.599)

18 (1,1) Wenn ich mit dem , was meine Tochter tut, nicht einverstanden bin, hat sie sich auf jeden Fall danach zu richten, was ich von ihr möchte. (.66/.518)

28 (1,6) Wenn ich einmal einen Entschluß gefaßt habe, setze ich ihn auch unter allen Umständen meiner Tochter gegenüber durch. (.62/.505)

12 (1,8) Ich höre mir zwar an, was meine Tochter gerne möchte, die Entscheidungen treffe ich aber allein. (.62/.592)

FAKTOR 2: ABLEHNUNG/EMOTIONALE KÄLTE

2 (7,6) Es fällt mir schwer, die Zärtlichkeiten meiner Tochter zu erwidern. (.82/.710)

7 (2,9) Was meine Tochter tut und was in ihr vorgeht, berührt mich wenig. (.72)

20 (2,12) Im Grunde habe ich keine besondere Lust, etwas zusammen mit meiner Tochter zu unternehmen. (.68/.544)

30 (2,10) Wenn ich ganz ehrlich bin, wäre ich froh, meine Tochter auch mal für längere Zeit los zu sein. (.53/.476)

17 (4,6) Es passiert mir immer mal, daß ich bei meiner Tochter die Beherrschung verliere. (.42/.356)

FAKTOR 3: ÄNGSTLICH EMOTIONALE NÄHE

3 (2,4) Ich werde die Angst und Sorge um meine Tochter in keinem Augenblick los. (-.66/.320)

11 (2,2) Es ist für mich unerträglich, wenn ich meine Tochter nicht in meiner Nähe habe. (-.63/.446)

19 (5,4) Obwohl ich mich im allgemeinen meiner Tochter gegenüber nicht verstelle, gibt es Gefühle, die ich lieber für mich behalte. (.44/-.342)

21 (2,1) Ich bin in meine Tochter regelrecht vernarrt. (-.41/.278)

26 (2,8) Ab und zu muß ich mir einfach auch mal einen Wunsch erfüllen, selbst wenn meine Tochter dabei zurückstehen muß. (.40/-.303)

M - T

FAKTOR 4: ELTERLICHE INKOMPATIBILITÄT

4 (6,2) Zwischen meinem Mann und mir gibt es öfter über das, was unsere Tochter darf oder nicht darf, Auseinandersetzungen, die wir nicht immer ausräumen können. (-.83/.597)

24 (6,7) Oftmals können sich mein Mann und ich nicht einigen, wann wir unserer Tochter nachgeben sollen und wann nicht. (-.80/.516)

31 (6,5) Mein Mann und ich können uns schlecht einig werden, wie streng wir unserer Tochter gegenüber sein sollen. (-.77/.421)

14 (6,3) Wenn es darum geht, wann unsere Tochter Süßigkeiten bekommt und wann nicht, können mein Mann und ich uns meistens nicht einigen. (-.71/.324)

13 (3,8) Es stört mich nicht, wenn ich unsere Tochter ohne die Mithilfe meines Mannes erziehe. (-.65/.560)

FAKTOR 5: ERZIEHERISCHE SICHERHEIT
gegen
UNSICHERHEIT

5 (5,8) Zwar halte ich schon mal meine wirklichen Gefühle meiner Tochter gegenüber zurück, meist aber verhalte ich mich so, wie ich auch tatsächlich fühle. (-.71/.07)

15 (5,5) Ich versuche nach Möglichkeit meine wahren Regungen und Gefühle in Gegenwart meiner Tochter für mich zu behalten. (.46/-.35)

27 (6,1) Mein Mann und ich können uns in Fragen, die unsere Tochter betreffen, einigen. (-.37/.446)

8 (3,2) Nicht immer plane ich im voraus, wie ich mich im Einzelfall meiner Tochter gegenüber verhalte. (.32/-.082)

FAKTOR 6: ABWÄGENDE UNTERSTÜTZUNG KINDLICHER INITIATIVEN

6 (3,4) Ich lehne es ab, mich an das Mitgefühl meiner Tochter zu wenden, um bei ihr etwas zu erreichen. (.67/.385)

9 (4,7) Meine Tochter weiß, daß ich für sie da bin, wenn es nötig ist. (.59/.422)

16 (2,6) Wenn meiner Tochter etwas schwerfällt, helfe ich ihr gerade soweit, daß sie allein weitermachen kann. (.49/.472)

25 (2,5) Obwohl ich grundsätzlich für meine Tochter da bin, gibt es Dinge, die ich ihr ganz allein überlasse. (.37/.256)

22 (3,7) Manchmal beschäftigt mich mein Verhalten gegenüber meiner Tochter noch eine Weile danach. (.35/.354)

FAKTOR 7: MILIEUABHÄNGIGKEIT

29 (8,1) Um zu wissen, wie ich meine Tochter erziehen soll, habe ich grundsätzlich nicht den Rat von Nachbarn und Bekannten nötig. (-.68/-.269)

10 (8,3) Es gibt öfter mal Situationen, in denen ich gute Bekannte frage, wie ich mich gegenüber meiner Tochter am besten verhalte. (.67/.265)

M U T T E R - S O H N - V E R S I O N

FAKTOR 1: ELTERLICHE INKOMPATIBILITÄT MIT KONFLIKTUNTERDRÜCKUNG

1 (6,2) Zwischen meinem Mann und mir gibt es öfter über das, was unser Sohn darf oder nicht darf, Auseinandersetzungen, die wir nicht ausräumen können. (.83/.702)

26 (6,5) Mein Mann und ich können uns schlecht einig werden, wie streng wir unserem Sohn gegenüber sein sollen. (.74/.533)

12 (5,6) Im allgemeinen versuche ich meinem Sohn gegenüber meine eigenen Stimmungen soweit wie möglich zu unterdrücken. (.57/.403)

25 (2,1) Es ist für mich unerträglich, wenn ich meinen Sohn nicht in meiner Nähe habe. (.52/.313)

8 (5,5) Ich versuche nach Möglichkeit meine wahren Regungen in Gegenwart meines Sohnes für mich zu behalten. (.50/.501)

FAKTOR 2: ABLEHNUNG/EMOTIONALE KÄLTE

28 (7,4) Manchmal komme ich mir ein bißchen unsicher vor, wenn ich zu meinem Sohn zärtlich sein soll. (-.89/.717)

23 (2,9) Was mein Sohn tut und was in ihm vorgeht, berührt mich wenig. (-.89/.758)

18 (2,12) Im Grunde habe ich keine besondere Lust, etwas zusammen mit meinem Sohn zu unternehmen. (-.85/.782)

10 (2,10) Wenn ich ganz ehrlich bin, wäre ich froh, meinen Sohn auch mal für längere Zeit los zu sein. (-.49/.573)

M - S

FAKTOR 3: REZIPROKE
gegen
AUTOKRATISCHE STEUERUNG

13 (3,7) Manchmal beschäftigt mich mein Verhalten gegenüber meinem Sohn noch eine Weile danach. (-.63/-.287)

17 (6,4) Zwar haben mein Mann und ich manchmal unterschiedliche Ansichten darüber, wieviel Unordnung unser Sohn beim Spielen in der Wohnung machen darf, wir finden jedoch meist zu einer gemeinsamen Meinung.(-.57/-.387)

22 (1,3) Mein Sohn kann sich anstellen, wie er will , ich behalte mir die Entscheidung vor, ob ich darauf eingehe oder nicht. (.52/.267)

3 (1,8) Ich achte sehr darauf, ob mein Sohn auch das tut, was ich von ihm verlange. (. 50/.258)

FAKTOR 4: MILIEUABHÄNGIGKEIT

11 (8,7) Bei der Erziehung meines Sohnes versuche ich mich an die Erziehungsgrundsätze meiner Umgebung zu halten. (.54/.286)

24 (8,8) Bei der Erziehung meines Sohnes versuche ich mich danach zu richten, was auch die andern Eltern aus unserem Bekanntenkreis tun. (.54/.30)

FAKTOR 5: ICH-BEWUSSTE EMOTIONALE WÄRME

4 (7,1) Ich zeige meinem Sohn durch Worte und Zärtlichkeiten, wie gern ich ihn habe. (.82/.617)

16 (7,2) Ich freue mich, daß es meinem Sohn Spaß macht, mit mir zu schmusen. (.69/.527)

19 (3,2) Nicht immer plane ich im voraus, wie ich mich im Einzelfall meinem Sohn gegenüber verhalte. (.60/.569)

20 (3,6) Ich tue eine ganze Menge, um mich darüber zu informieren, was für die Erziehung meines Sohnes nützlich sein kann. (.46/.344)

M - S / V - T

FAKTOR 6: MISSACHTUNG KINDLICHER INITIATIVEN

27 (1,5) Ich höre mir zwar an, was mein Sohn gerne möchte, die Entscheidung treffe ich aber allein. (.56/.508)

2 (5,7) Egal worum es gerade geht, ich verhalte mich gegenüber meinem Sohn immer so, wie mir auch tatsächlich zumute ist. (.49/.456)

7 (5,1) Es macht mir nichts aus, meinen Sohn zu überlisten, damit er das tut, was ich will .(.48/.316)

15 (2,3) Ich bewahre meinen Sohn grundsätzlich vor allen Widrigkeiten des Lebens. (.47/.311)

5 (2,6) Wenn meinem Sohn etwas schwerfällt, helfe ich ihm gerade soweit, daß er allein weitermachen kann. (-.39/-.334)

FAKTOR 7: AUTORITÄRE ERZIEHUNGSDOMINANZ

6 (3,8) Es stört mich nicht, wenn ich unseren Sohn ohne die Mithilfe meines Mannes erziehe. (.83/.595)

21 (3,9) Es stört mich nicht, wenn sich mein Mann um den täglichen Kleinkram in der Erziehung unseres Sohnes nicht kümmert. (.83/.313)

9 (1,2) Was mein Sohn darf und nicht darf, bestimme ich allein. (.36/.294)

14 (1,6) Bei allen Entscheidungen in der Familie wird das getan, was ich für richtig halte; die Wünsche meines Sohnes spielen dabei keine Rolle. (.33/.297)

V A T E R - T O C H T E R - V E R S I O N

FAKTOR 1: ELTERLICHE KOMPATIBILITÄT MIT KONSISTENTEM
gegen
INKOMPATIBILITÄT MIT INKONSISTENTEM VERHALTEN

3 (6,7) Oftmals können sich meine Frau und ich nicht einigen, wann wir unserer Tochter nachgeben sollen und wann nicht. (.76/.612)

30 (6,1) Meine Frau und ich können uns in Fragen, die unsere Tochter betreffen, einigen. (-.61/-.440)

40 (4,7) Meine Tochter weiß, daß ich für sie da bin, wenn es nötig ist. (-.52/-.348)

31 (4,4) Wenn ich meine Tochter für ein bestimmtes Vergehen das eine Mal hart bestrafe, kann es sein, daß ich das nächste Mal nichts unternehme und nur darüber lächle. (.46/.342

V - T

10 (4,2) Ich hüte mich davor, daß mein Verhalten meiner Tochter gegenüber zu sehr von meinen momentanen Stimmungen beeinflußt wird. (-.38/-.313)

FAKTOR 2: AUTORITÄRE KONTROLLE

1 (1,5) Bei Auseinandersetzungen mit meiner Tochter halte ich meistens an meinen Vorstellungen fest. (.83/.736)

11 (1,6) Ich bleibe gegenüber den Wünschen und Forderungen meiner Tochter grundsätzlich hart. (.76/.694)

27 (1,4) Wenn ich einmal einen Entschluß gefaßt habe, setze ich ihn auch unter allen Umständen meiner Tochter gegenüber durch. (.75/.698)

39 (1,8) Wenn ich mir in der Erziehung meiner Tochter etwas vornehme, lasse ich mich durch nichts davon abbringen. (.69/.614)

FAKTOR 3: MILIEUABHÄNGIGKEIT

12 (8,1) Um zu wissen, wie ich meine Tochter erziehen soll, habe ich grundsätzlich nicht den Rat von Nachbarn und Bekannten nötig. (-.84/.105)

32 (8,3) Es gibt öfter mal Situationen, in denen ich gute Bekannte frage, wie ich mich gegenüber meiner Tochter am besten verhalte. (.51/-.177)

FAKTOR 4: ZÄRTLICHKEIT

2 (7,2) Ich freue mich, daß es meiner Tochter Spaß macht, mit mir zu schmusen. (-.80/.184)

13 (7,6) Es fällt mir schwer, die Zärtlichkeiten meiner Tochter zu erwidern. (.56/-.333)

41 (7,1) Ich zeige meiner Tochter durch Worte und Zärtlichkeiten, wie gern ich sie habe. (-.54/.15)

28 (3,4) Ich lehne es ab, mich an das Mitgefühl meiner Tochter zu wenden, um bei ihr etwas zu erreichen. (.50/-.233)

FAKTOR 5: ERZIEHUNGSDISTANZ
gegen
ABWÄGENDES ERZIEHUNGSENGAGEMENT

14 (3,8) Im großen und ganzen ist es mir recht, daß sich vorwiegend meine Frau um die Erziehung unserer Tochter kümmert. (-.68/.415)

33 (3,9) Es stört mich nicht, daß meine Frau die Erziehung unserer Tochter überwiegend in ihre Hände genommen hat. (-.64/.319)

4 (3,3) Was es so an neuen Ideen im Bereich der Erziehung gibt, übernehme ich nicht ohne weiteres für meine Tochter. (.49/-.107)

25 (3,2) Nicht immer plane ich im voraus, wie ich mich im Einzelfall meiner Tochter gegenüber verhalte. (.45/-.181)

FAKTOR 6: UNSICHERE NÄHE

34 (2,1) In bin froh, meine Tochter zu haben, damit ich all meine Zärtlichkeiten loswerden kann. (.75/.472)

15 (8,4) Ich werde den Gedanken nicht los, daß andere Eltern besser mit der Erziehung ihrer Tochter zurecht kommen, als das bei mir der Fall ist. (.54/.331)

5 (5,4) Obwohl ich mich im allgemeinen meiner Tochter gegenüber nicht verstelle, gibt es Gefühle, die ich lieber für mich behalte. (.49/.262)

42 (2,2) Es ist für mich unerträglich, wenn ich meine Tochter nicht in meiner Nähe habe. (.45/.338)

FAKTOR 7: ERZIEHERISCHE UNSICHERHEIT

6 (3,7) Manchmal beschäftigt mich mein Verhalten gegenüber meiner Tochter noch eine Weile danach. (-.67/.652)

16 (2,3) Es passiert mir immer wieder, daß ich plötzlich Angst um meine Tochter habe, ohne daß es dafür einen Anlaß gibt. (-.63/.439)

24 (3,5) Ich spreche mit anderen häufiger darüber, wie ich meine Tochter erziehe. (-.58/.346)

17 (5,5) Ich versuche nach Möglichkeit meine wahren Regungen und Gefühle in Gegenwart meiner Tochter für mich zu behalten. (-.57/.429)

26 (5,6) Im allgemeinen versuche ich meiner Tochter gegenüber meine eigenen Stimmungen so weit wie möglich zu unterdrücken. (-.53/.357)

FAKTOR 8: ABLEHNUNG/EMOTIONALE KÄLTE

7 (2,10) Wenn ich ganz ehrlich bin, wäre ich froh, meine Tochter auch mal für längere Zeit los zu sein. (.68/.132)

38 (2,9) Was meine Tochter tut und was in ihr vorgeht, berührt mich wenig. (.67/.471)

18 (4,8) Wenn ich meine Tochter das eine Mal trotz ihrer Fehler und Schwächen liebe, kann es sein, daß es mir das nächste Mal schwerfällt, sie von Herzen gern zu haben. (.65/.498)

23 (7,3) Es fällt mir manchmal schwer, zu meiner Tochter zärtlich zu sein. (.53/.291)

FAKTOR 9: ELTERLICHE UNTERSTÜTZUNG
gegen
NICHTBEACHTUNG KINDLICHER INITIATIVEN

19 (6,6) Bei den gelegentlichen Meinungsverschiedenheiten zwischen meiner Frau und mir darüber, wann wir unsere Tochter schreien lassen sollen und wann nicht, können wir meist zu einer Meinung finden. (.65/.191)

8 (4,6) Es passiert mir immer mal, daß ich bei meinerTochter die Beherrschung verliere. (-.55/-.094)

20 (2,12) Im Grunde habe ich keine besondere Lust, etwas zusammen mit meiner Tochter zu unternehmen. (-.53/-.140)

35 (2,6) Wenn meiner Tochter etwas schwerfällt, helfe ich ihr gerade so weit, daß sie allein weitermachen kann. (.49/.066)

22 (4,5) Wenn es um meine Tochter geht, habe ich sehr viel Ruhe und Geduld. (.47/.010)

FAKTOR 10: OFFENHEIT

36 (5,3) Ich lasse meine Tochter an allen meinen Gefühlen, die mich bewegen und beschäftigen, teilhaben. (.83/.309)

9 (5,1) Es macht mir nichts aus, meine Tochter zu überlisten, damit sie das tut, was ich will. (-.62/.317)

29 (5,7) Egal worum es gerade geht; ich verhalte mich gegenüber meiner Tochter immer so, wie mir auch tatsächlich zumute ist. (.60/.355)

37 (3,6) Ich tue eine ganze Menge, um mich darüber zu informieren, was für die Erziehung meiner Tochter nützlich sein kann. (.48/.276)

21 (2,8) Ab und zu muß ich mir einfach auch mal einen Wunsch erfüllen, selbst wenn meine Tochter dabei zurückstehen muß. (.45/.266)

V A T E R - S O H N - V E R S I O N

FAKTOR 1: AUTORITÄRE KONTROLLE

1 (1,3) Ich achte darauf, daß mein Sohn meine Anordnungen möglichst genau einhält. (-.71/.593)

29 (1,7) Ich höre mir zwar an, was mein Sohn gerne möchte, die Entscheidung treffe ich aber allein. (-.69/.48)

37 (1,1) Ich lasse meinem Sohn nichts durchgehen, wenn es gegen meine Überzeugung ist. (-.65/.372)

19 (1,2) Es geht mir gegen den Strich, wenn mein Sohn meinen Wünschen und Anweisungen nicht folgt. (-.63/.508)

8 (2,11) Auch wenn ich sehe, daß mein Sohn ohne meine Hilfe nicht weiterkommt, greife ich nicht ein. (.55/-.509)

FAKTOR 2: MILIEUABHÄNGIGKEIT

9 (8,6) Bei der Erziehung meines Sohnes gehe ich meine eigenen Wege und richte mich nicht danach, wie Bekannte und Verwandte ihn erziehen würden. (-.74/-.30)

23 (8,4) Ich werde den Gedanken nicht los, daß andere Eltern besser mit der Erziehung ihres Sohnes zurecht kommen, als es bei mir der Fall ist. (.65/.436)

FAKTOR 3: ERZIEHERISCHE SICHERHEIT

41 (3,1) Auch wenn ich manchmal das Gefühl habe, daß mir die Probleme mit meinem Sohn über den Kopf wachsen, ist das für mich kein Grund, aufzugeben. (-.80/.636)

20 (5,8) Zwar halte ich schon mal meine wirklichen Gefühle meinem Sohn gegenüber zurück, meist aber verhalte ich mich so, wie ich auch tatsächlich fühle. (-.56/.422)

10 (7,2) Ich freue mich, daß es meinem Sohn Spaß macht, mit mir zu schmusen. (-.55/.501)

38 (3,2) Nicht immer plane ich im voraus, wie ich mich im Einzelfall meinem Sohn gegenüber verhalte. (-.52/.319)

31 (8,5) Wenn ich sehe, wie andere Eltern in meinem Bekanntenkreis mit ihren Kindern umgehen, dann bin ich sehr zuversichtlich, daß ich meinen Sohn richtig erziehe. (-.52/.493)

FAKTOR 4: GEFÜHLSÜBERLASTETE NÄHE

2 (2,4) Ich verbringe jede freie Minute mit meinem Sohn. (-.85/.645)

27 (2,2) Es ist für mich unerträglich, wenn ich meinen Sohn nicht in meiner Nähe habe. (-.71/.522)

21 (7,2) Ich freue mich, wenn mein Sohn sich an mich schmiegt, und mit mir schmusen möchte. (-.53/.355)

11 (5,3) Ich lasse meinen Sohn an allen meinen Gefühlen, die mich bewegen und beschäftigen, teilhaben. (-.48/.432)

FAKTOR 5: LATENTE ABLEHNUNG

4 (4,1) Wie ich mich meinem Sohn gegenüber verhalte, hängt weitgehend davon ab, wie mir selbst gerade zumute ist. (-.71/.514)

32 (7,3) Es fällt mir manchmal schwer, zu meinem Sohn zärtlich zu sein. (-.67/.537)

12 (2,10) Wenn ich ganz ehrlich bin, wäre ich froh, meinen Sohn auch mal für längere Zeit los zu sein. (-.66/.546)

22 (4,8) Wenn ich meinen Sohn das eine Mal trotz seiner Fehler und Schwächen liebe, kann es sein, daß es mir das nächste Mal schwerfällt, ihn von Herzen gern zu haben. (-.44/.401)

FAKTOR 6: MANIPULATION

25 (5,5) Ich versuche nach Möglichkeit, meine wahren Regungen und Gefühle in Gegenwart meines Sohnes für mich zu behalten. (-.74/.579)

5 (7,4) Manchmal komme ich mir ein bißchen komisch vor, wenn ich zu meinem Sohn zärtlich sein soll. (-.63/.347)

35 (5,6) Im allgemeinen versuche ich meinem Sohn gegenüber meine eigenen Stimmungen soweit wie möglich zu unterdrücken. (-.49/.275)

14 (5,1) Es macht mir nichts aus, meinen Sohn zu überlisten, damit er das tut, was ich will. (-.39/.387)

FAKTOR 7: OFFENE ABLEHNUNG

15 (4,6) Es passiert mir immer mal, daß ich bei meinem Sohn die Beherrschung verliere. (.85/.512)

13 (6,3) Wenn es darum geht, wann unser Sohn Süßigkeiten bekommt und wann nicht, können meine Frau und ich uns meistens nicht einigen. (.53/.481)

34 (4,4) Wenn ich meinen Sohn für ein bestimmtes Vergehen das eine Mal hart bestrafe, kann es sein, daß ich das nächste Mal nichts unternehme und nur darüber lächle. (.45/.476)

39 (2,9) Was mein Sohn tut und was in ihm vorgeht, berührt mich wenig. (.42/.273)

FAKTOR 8: ELTERLICHE INKOMPATIBILITÄT

16 (6,5) Meine Frau und ich können uns schlecht einig werden, wie streng wir unserem Sohn gegenüber sein sollen. (-.68/.451)

24 (6,6) Bei den gelegentlichen Meinungsverschiedenheiten zwischen meiner Frau und mir darüber, wann wir unseren Sohn schreien lassen sollen und wann nicht, können wir meist zu einer Meinung finden. (.63/-.493)

3 (6,7) Oftmals können sich meine Frau und ich nicht einigen, wann wir unserem Sohn nachgeben sollen und wann nicht. (-.58/.434)

36 (6,1) Meine Frau und ich können uns in Fragen, die unseren Sohn betreffen, einigen. (.51/-.424)

FAKTOR 9: ÄNGSTLICHE ERZIEHUNGSDISTANZ

6 (2,3) Es passiert mir immer wieder, daß ich plötzlich Angst um meinen Sohn habe, ohne daß es dafür einen Anlaß gibt. (-.63/.399)

30 (3,9) Es stört mich nicht, daß meine Frau die Erziehung unseres Sohnes überwiegend in ihre Hände genommen hat. (-.57/.554)

17 (3,8) Im großen und ganzen ist es mir recht, daß sich vorwiegend meine Frau um die Erziehung unseres Sohnes kümmert. (-.57/.554)

28 (4,9) Es ist bei mir sehr unterschiedlich: Was mein Sohn tut und was in ihm vorgeht, berührt mich das eine Mal wenig, das andere Mal mehr als alles andere. (-.43/.484)

FAKTOR 10: ABWÄGENDE UNTERSTÜTZUNG KINDLICHER INITIATIVEN

18 (2,6) Wenn meinem Sohn etwas schwerfällt, helfe ich ihm gerade soweit, daß er allein weitermachen kann. (-.56/.281)

7 (3,4) Ich lehne es ab, mich an das Mitgefühl meines Sohnes zu wenden, um bei ihm etwas zu erreichen. (-.52/.383)

26 (3,7) Manchmal beschäftigt mich mein Verhalten gegenüber meinem Sohn noch eine Weile danach. (-.46/.340)

40 (2,5) Obwohl ich grundsätzlich für meinen Sohn da bin, gibt es Dinge, die ich ihm ganz allein überlasse. (-.44/.21)

33 (4,7) Mein Sohn weiß, daß ich für ihn da bin, wenn es nötig ist. (-.37/.228)

Empirische Faktorenstruktur des FGPA (Endform)

FAKTOR 1: "ICH-ZUFRIEDENHEIT"

1* Wie habe ich mich in der Gruppe erlebt und gefühlt? aktiv/passiv (.84/.236/.93)+

6 Ich machte Vorschläge und gab Anregungen wenig/viel (-.68/-.39/.63)

11 Wie konnte ich mich entfalten? gut/schlecht (.67/.37/.93)

17 Ich fühlte mich in meiner Meinungsäußerung frei/unfrei (.63/.32/.93)

14 Ich habe über persönliche Dinge gesprochen wenig/viel (-.57/-.37/.56)

FAKTOR 2: INTERAKTIONSBALANCE VON "ICH-WIR-ES"

(Theoretischer Faktor)

4 Was wurde zu wenig berücksichtigt? Das Thema der Sitzung/meine Wünsche und Probleme

9 Es sind meiner Meinung nach zu kurz gekommen meine Wünsche/die Wünsche der Gruppe

15 Was wurde vernachlässigt? Die Arbeit am Thema/die Beachtung der Gruppe

FAKTOR 3: "WIR-ZUFRIEDENHEIT"

2 Wie wurden abweichende Meinungen angehört? aufgeschlossen/abwehrend (.69/.55/.93)

7 Die Teilnehmer verhielten sich zueinander kooperativ/rivalisierend. (.67/.59/.94)

18 Was ich sagte, wurde von den anderen beachtet/nicht beachtet (.67/.57/.97)

13 Ich fühlte mich von den meisten Gruppenmitglieder verstanden/unverstanden (.63/.41/.91)

10 Ich empfand den Gruppenzusammenhang als gering/hoch (-.62/-.53/.83)

* Die Zahlen am Anfang jedes Items kennzeichnen den Ort des Items im Fragebogen.

+ Die Zahlen bezeichnen in der Reihenfolge: Faktorladung/Trennschärfenindex/Schwierigkeitsindex

FAKTOR 4: "PROBLEMLÖSUNGSZUFRIEDENHEIT"

12 Der Gruppenleiter hat seine Aufgabe gut/schlecht gemeistert (-.83/.20/.98)

5 Ich bin mit dem Verhalten des Gruppenleiters zufrieden/unzufrieden (-.79/.25/.96)

3 Ich empfand die Gruppenarbeit insgesamt als produktiv/unproduktiv (-.78/.21/.97)

8 Ich glaube, daß die anderen überwiegend zufrieden/unzufrieden sind (-.60/.10/.97)

16 Anstehende Probleme wurden aufgearbeitet/blieben offen (-.53/.07/.69)

Kategorisierungskonsens der Scorergruppe

(Tonbandprotokoll)

(Schlußsitzung der Gruppe G_2, Thema: "Ich will etwas, mein Kind will etwas, was meinem Willen entgegensteht")

		IPA-Kategorie
L_2:	Ja, mir ist aufgefallen,	6
	daß Sie noch nichts gesagt haben, jetzt.	4
M:	Ja, ich überlege noch,	6
	ob es da nicht doch irgendwie eine Möglichkeit gibt, ihre Tochter abzulenken;	6
	in diesem Falle irgendeine Sache, die interessanter sein könnte.	4
	Wäre Ihnen da auch nicht mit geholfen,	8
	oder gibt es da keine interessantere Sache?	9
F:	Ja, das finde ich auch nicht gut,	10
	weil ich ja weiß, was sie eigentlich wirklich will	5
M:	Aber wenn sie noch etwas interessanteres findet?	8
L:	In diesem Moment ist das für das Kind wohl das interessantere.	5
	Die lassen sich da nicht ablenken.	5
	Die wollen das unbedingt gerade das machen.	5
	Das ist eben das Problem.	5
M:	Daß sie aber dasitzt meinetwegen ne ganze Stunde,	12
	das verstehe ich nicht!	11
O:	Das verstehe ich auch nicht in dem Alter	1
	das ist mir auch unverständlich ...	1
F:	Da kennen Sie aber meine Tochter nicht	12
L_2:	Haben Sie's wirklich schon mal ausprobiert,	9
	daß es dann überhaupt ...	5
F:	Ja schon lange,	12
	aber Sie dürfen nicht vergessen,	5
	meine Tochter ist sechs Monate alt,	6
	die hat einen starken Nachholbedarf an ihrer Mutter.	5
	Wenn ich ihr den nun einfach wegnehme,	5
	das ist wohl ein bißchen hart.	12
L:	Hm	3
M:	Ja aber der ist doch dann, äh, hauptsächlich beim Putzen da, dieser Nachholbedarf.	12
F:	Gibt's auch noch viele andere Situationen,	11
	aber das ist ja jetzt egal.	12
	Ich finde es auch nicht richtig,	10
	sie in diesem Moment mit einem Bilderbuch oder irgendwas zu beschäftigen,	5
	denn ich weiß ja was sie eigentlich will.	12

IPA-Kategorie

K:	Ja aber auf der anderen Seite sagten Sie allerdings ...	12
M:	... paßt Ihnen das aber trotzdem nicht ...	12
K:	... daß Sie also wenn gewisse Dinge da sind,	5
	wo Sie sie nun mal nicht mitputzen lassen können,	5
	daß Sie sie dann doch in ihr Zimmer schicken.	4
F:	Ne, ich sag ihr:	10
	Du kannst den Stuhl machen, zum Hundertsten Mal	6
	oder das Regal oder den Tisch	6
	und wenn Du das nicht willst,	6
	dann mußt Du gehen.	6
	Sie hat immerhin noch zwei Möglichkeiten gehabt.	5
	Sie kann bei mir bleiben, natürlich.	5
	Nur sie kann nicht genau das machen.	5
	Aber was anderes biete ich ihr dann nur an zur Auswahl.	6
Gruppe:	Schweigen (30 sec.)	11
L_2:	Ich könnte mir vorstellen,	5
	daß Sie einfach eben noch mal,	4
	indem Sie einfach wieder sagen,	4
	also: Ich will arbeiten und Du willst mir helfen	4
	und dann einfach eben sagen:	4
	Du kannst mir so und so am besten helfen.	4

Tabelle 4: Anwesenheitsliste der Gruppe G_1

Pers.	Sitzungen							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
A	x	x	x	x	x	x	x	x
B	x	x	x	x	x	x	x	x
C	x	x	x	x	x	x	x	x
D	x	x	x	x	x	x	x	x
E	x	x	x	x	x	x	x	x
F	x		x	x	x			x
G	x	x	x	x	x	x	x	x
H	x	x	x	x	x		x	x
I	x	x	x	x		x	x	x
K	x	x	x	x	x	x	x	x
N		x	x	x	x	x	x	x
O			x	x	x	x	x	x
L_1	x	x	x	x	x	x	x	x
N	10	10	12	12	11	10	11	12

Tabelle 5: Anwesenheitsliste der Gruppe G_2

Pers.	Sitzungen							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
A	x	x	x			x		x
B	x	x	x					
C	x	x						
E	x	x	x	x	x	x	x	
F	x	x	x	x	x	x		x
G	x	x	x	x	x	x	x	
I	x	x			x	x	x	
K		x		x	x	x	x	x
L		x	x	x	x	x		x
M		x	x	x	x	x	x	x
O			x		x	x		x
L_2	x	x	x	x	x	x	x	x
N	7	10	8	6	8	9	5	6

Tabelle 6: Berufe der Teilnehmer der Gruppe G_1

Pers.	Eigener gegenwärtiger Beruf	Früher ausgeübter Beruf	Beruf des Ehemannes/ der Ehefrau
A	Kreditsachbearbeiter		siehe C
C	Hausfrau	Sparkassenangestellte	siehe A
G	Dipl.-Kaufmann/ Steuerberater/ Prüfer/Treuhandsachbearbeiter		siehe B
B	Realschullehrerin		siehe G
D	Nachrichteningenieur		siehe K
K	Hausfrau	Postbeamtin	siehe D
O	Pfarrer		siehe E
E	Hausfrau	Realschullehrerin	siehe O
F	Dipl.-Kaufmann/ Abt.-Ltr. Personalwesen		siehe H
H	Studienrätin		siehe F
I	Hausfrau	Lehrerin	Verleger
N	Hausfrau	Sekretärin und Buchhalterin	Sonderschullehrer
L_1	Dipl.-Psych. (Erziehungsberatung)		Stud. Soz.-Päd.

Tabelle 7: Berufe der Teilnehmer der Gruppe G_2

Pers.	Eigener gegenwärtiger Beruf	Früher ausgeübter Beruf	Beruf des Ehemannes/der Ehefrau
A	Richter am Verwaltungsgericht		Hausfrau
E	Hausfrau	Lehrerin	Dipl.-Ingenieur
F	Lektorin	Dipl.-Bibliothekarin	Bundesbankrat
G	Lehrer für Sport und Mathematik		Zahnärztin
I	Hausfrau	Sekretärin	Rechtsanwalt
K	Verwaltungsangestellter		siehe M
M	Hausfrau	Verwaltungsangestellte	siehe K
L	Hausfrau	Einkaufssachbearbeiterin	Abt.-Ltr. für Dokumentation u.Statisti
O	Hausfrau	Industriekaufmann	Sozialversicherungsfachangestellter
L_2	Dipl.-Psych. (Erziehungsberatung)		Anwalt

T A B E L L E N

8 - 16

Transformierte Werte der 1. und 2. Messung
der 9 Erziehungsdimensionen der Faktorensynopse
des F E E

Tabelle 8:

1 AUTORITÄRE KONTROLLE										
G_1						G_2				
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
MT	1	C	12	10		MT	1	F	9	11	
		E	12	11				L	12	15	+ 3
		H	11	11				M	10	8	
		K	9	6	- 3	MS	3	I	10	8,75	
		N	9	10				O	7,5	6,25	
MS	3	B	11,25	10				E	12,5	10	
		I	15	15				B	15	-	
	7	B	15	12,5				C	7,5	-	
		I	11,25	11,25			7	I	6,5	5	
VT	2	A	12,5	11,25				O	15	11,25	- 3,75
		D	12,5	11,25				E	15	13,75	
		F	10	10				B	11,25	-	
		O	13,75	11,25				C	10	-	
VS	1	G	6,25	6,25		VT	2	K	11,25	11,25	
								G	2,5	6,25	+ 3,75
						VS	1	A	8,75	7,5	
			11,46	10,48	$\bar{x}$				10,23	9,3	$\bar{x}$
		L_1	8,75	11,25	x			L_2	15	14	x
			2.40(ho)	2.26(ho)	s_{G1}				3.51(he)	3.10(he)	s_{G2}
			6,8-16,2	6,1-14,9	95%				3,3-17,1	3,4-15,6	95%

Tabelle 7:

2 EMOTIONALE KÄLTE/ABLEHNUNG											
G_1						G_2					
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
MT	2	C	12	11		MT	2	F	13	13	
		E	13	13				L	15	13	
		H	11	8	- 3			M	12	11	
		K	9	10		MS	2	I	11,25	15	+ 3,75
		N	13	13				O	15	13,75	
MS	2	B	11,25	13,75				E	12,5	13,75	
		I	10	12,5				B	15	-	
VT	8	A	15	13,75				C	13,75	-	
		D	11,25	11,25		VT	8	K	13,75	13,75	
		F	15	13,75				G	11,25	13,75	
		O	13,75	13,75		VS	5	A	13,75	13,75	
VS	5	G	12,5	11,25			7	A	11,25	11,25	
	7	G	13,75	13,75							
			12,35	12,21	$\bar{x}$				13,13	13,2	$\bar{x}$
		L_1	9,5	9,5	x			L_2	14	13	x
			1.82(ho)	1.81(ho)	s_{G1}				1.48(ho)	1.22(ho)	s_{G2}
			8,8-15,9	8,7-15,8	95%				10,2-16,0	10,8-15,6	95%

Tabelle 10:

3 ELTERLICHE KOMPATIBILITÄT											
G_1						G_2					
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
MT	4	C	13	15		MT	4	F	11	14	+ 3
		E	13	12				L	15	15	
		H	7	9				M	12	10	
		K	5	5		MS	1	I	10	11	
		N	7	7				O	8	9	
MS	1	B	10	9				E	10	8	
		I	9	10				B	11	-	
VT	1	A	13	13				C	8	-	
		D	8	7		VT	1	K	9	11	
		F	11	10				G	15	15	
		O	11	10		VS	8	A	8,75	7,5	
VS	8	G	13,5	10	-3,5						
			10,04	9,75	$\bar{x}$				10,7	11,17	$\bar{x}$
		L_1	7,5	8,5	x			L_2	15	15	x
			2,85(he)	2,73(he)	s_{G1}				2,47(ho)	2,89(he)	s_{G2}
			4,5-15,6	4,4-15,1	95%				5,9-15,5	5,5-16,3	95%

Tabelle 11:

4 ABWÄGENDE UNTERSTÜTZUNG										
G_1						G_2					
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
MT	6	C	11	14	+ 3	MT	6	F	15	14	
		E	12	11				L	12	15	+ 3
		H	11	12				M	12	13	
		K	11	8	- 3	MS	6	I	7	8	
		N	14	11	- 3			O	7	6	
MS	6	B	8	8				E	9	8	
		I	13	10	- 3			B	11	-	
VT	9	A	14	13				C	8	-	
		D	10	10		VT	9	K	13	12	
		F	11	15	+ 4			G	12	12	
		O	11	11		VS	10	A	13	11	
VS	10	G	12	9	- 3						
			11,5	11,0	$\bar{x}$				10,82	11,0	$\bar{x}$
		L_1	12	11	x			L_2	12	12	x
			1,68(ho)	2,22(ho)	s_{G1}				2,68(he)	3,04(he)	s_{G2}
			8,2-14,8	6,7-15,3	95%				5,6-16,1	5,0-16,9	95%

Tabelle 12:

5 ÜBERBEHÜTUNG										
G_1						G_2					
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
MT	3	C	7	5		MT	3	F	8	9	
		E	9	8				L	2	1	
		H	8	9				M	8	8	
		K	10	9		VT	6	K	11,25	6,25	- 5
		N	13	10	- 3			G	3,75	7,5	+ 3,75
VT	6	A	10	7,5		VS	4	A	6,25	3,75	
		D	10	7,5							
		F	6,25	5,5							
		O	10	10							
VS	4	G	6,25	6,5							
			8,95	7,75	$\bar{x}$				6,54	5,92	$\bar{x}$
		L_1	8,75	7,5	x			L_2	11	13	x
			2.11(ho)	1,83(ho)	s_{G1}				3,31(he)	3,01(he)	s_{G2}
			4,8-13,1	4,2-11,3	95%				0,0-13,0	0,0-11,8	95%

Tabelle 13:

6 ERZIEHERISCHE SICHERHEIT										
G_1						G_2					
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
MT	5	C	12,5	10		MT	5	F	12,5	12,5	
		E	8,75	10				L	11,25	11,25	
		H	10	10				M	10	11,25	
		K	8,75	7,5		VT	7	K	6	6	
		N	11,25	8,75				G	3	10	+ 7
VT	7	A	8	8		VS	3	A	9	10	
		D	9	8							
		F	6	8							
		O	8	8							
VS	3	G	12	11							
			9,43	8,93	$\bar{x}$				8,63	10,17	$\bar{x}$
		L_1	12	10	x			L_2	11,25	11,25	x
			2,02(ho)	1,21(ho)	s_{G1}				3,53(he)	2,25(ho)	s_{G2}
			5,5-13,4	6,6-11,3	95%				1,7-15,6	5,8-14,6	95%

Tabelle 14:

7 EMOTIONALE WÄRME											
G_1						G_2					
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
MS	5	B	13,75	13,75		MS	5	I	10	15	+ 5
		I	13,75	13,75				O	13,75	13,75	
VT	4	A	13,75	13,75				E	15	13,75	
		D	12,5	13,75				D	15	-	
		F	11,25	11,25				C	12,5	-	
		O	13,75	13,75		VT	4	K	11,25	12,5	
								G	8,75	10	
			13,13	13,33	$\bar{x}$				12,32	13	$\bar{x}$
		L_1	-	-	x			L_2	-	-	x
			1,05(Hö)	1,02(ho)	s_{G1}				2,44(ho)	1,91(ho)	s_{G2}
			11,1-15,2	11,8-15,3	95%				7,5-17,1	9,3-16,7	95%

Tabelle 15:

8 ERZIEHUNGSDISTANZ										
G_1						G_2					
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
VT	5	A	11,25	10		VT	5	K	11,25	6,25	- 6
		D	7,5	10				G	11,25	13,75	
		F	11,25	10		VS	9	A	13,75	12,5	
		O	7,5	8,75							
VS	9	G	10	5	- 5						
			9,5	8,75	$\bar{x}$				12,08	10,83	$\bar{x}$
		L_1	-	-	x			L_2	-	-	x
			1,91(ho)	2,17(ho)	s_{G1}				1,44(ho)	2,05(ho)	s_{G2}
			5,8-13,2	4,5-12,9	95%				9,3-14,9	6,8-14,9	95%

Tabelle 16:

9 OFFENHEIT										
G_1						G_2				
Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung	Version	FA	Pers.	transf. Werte		Veränderung
			1. Mess.	2. Mess.					1. Mess.	2. Mess.	
VT	10	A	7,5	7,5		VT	10	K	8,75	11,25	
		D	8,75	12,5	+3,75			G	10	11,25	
		F	6,25	5		VS	6	A	10	10	
		O	11,25	8,75							
VS	6	G	7,5	10							
			8,44	8,75	$\bar{x}$				9,58	10,83	$\bar{x}$
		L_1	-	-	x			L_2	-	-	x
			2,13(ho)	2,8(he)	s_{G1}				0,72(ho)	0,72(ho)	s_{G2}
			4,3-12,6	3,3-14,2	95%				8,2-10,9	9,4-12,2	95%

Tabelle 17: Übersicht der Einstellungsänderungen für jede Person in Gruppe G_1 und G_2

Pers.	G_1		Pers.	G_2	
	Dimension	Veränderung		Dimension	Veränderung
C	Abwägende Unterstützung	+3	F	Elterliche Kompatibilität	+ 3
D	Offenheit	+3,75	G	Autoritäre Kontrolle	+ 3,75
F	Abwägende Unterstützung	+4		Überbehütung	+ 3,75
G	Abwägende Unterstützung	-3		Erzieherische Sicherheit	+ 7
	Elterliche Kompatibilität	-3,5	I	Ablehnung/emotionale Kälte	+ 3,75
	Erziehungsdistanz	-5		emotionale Wärme	+ 5
H	Ablehnung/emotionale Kälte	-3	K	Überbehütung	- 5
I	Abwägende Unterstützung	-3		Erziehungsdistanz	- 6
K	Autoritäre Kontrolle	-3	L	Autoritäre Kontrolle	+ 3
	Abwägende Unterstützung	-3		Abwägende Unterstützung	+ 3
N	Abwägende Unterstützung	-3	O	Autoritäre Kontrolle	- 3,75
	Überbehütung	-3			

Ist die Dimension durch ein emanzipatorisches Symbol bezeichnet, dann bedeutet das Pluszeichen in der Spalte "Veränderung" höhere Zustimmung und das Minuszeichen höhere Ablehnung. Den umgekehrten Sinn haben die Vorzeichen bei einer nicht-emanzipatorisch symbolisierten Dimension.

Tabelle 18: Transformierte Gruppenmittelwerte der 3 Faktoren des FGPA über die 1. bis 8. Sitzung der Gruppe G_1 und G_2

		Sitzung									
	FA	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	$\bar{x}$	s
G_1	1	18,8	-	19,08	17,17	17,46	17,8	17,73	15,08	17,55	5,79
	3	23,4	-	24,33	21,42	21,36	24,8	24,18	20,08	22,6	3,53
	4	18,4	-	21,58	17,58	20,18	19,5	19,09	18,92	19,33	2,97
G_2	1	20,5	-	16,12	15,67	18,25	22,34	20,00	18,83	18,96	4,62
	3	21,57	-	19,62	18,83	21,75	21,89	23,00	21,5	21,14	3,67
	4	15,14	-	14,87	18,17	19,25	18,56	18,8	19,5	17,67	3,2
G_1	Σ	59,98	-	64,99	56,17	59,27	62,1	61,00	54,08	417,59	
G_2	Σ	57,21	-	50,61	52,67	59,25	62,79	61,8	59,83	404,16	

Skala der Zufriedenheit:

Faktor (FA) 1: "Ich-Zufriedenheit"
Faktor (FA) 3: "Wir-Zufriedenheit"
Faktor (FA) 4: "Problemlösungszufriedenheit"

Tabelle 19: Antworten der Gruppe G_1 auf die Frage 1 (Nachbefragungsbogen): An dem Kurs hat mir besonders gefallen

Pers.	
A 1	TZI und was daraus wurde
2	die teilweise regen Diskussionen
3	der Wunsch bei den Teilnehmern, andere zu verstehen und ihnen zu helfen
B 1	Anregungen zu "Gesprächen danach" mit Partner und Gruppenteilnehmern
2	Person K (Fähigkeit, Wärme und Gefühl auszudrücken)
C 1	das Erlebnis der Gruppenarbeit
2	die sich steigernde Bereitwilligkeit, über persönliche Dinge zu sprechen
3	daß die Gruppe mir den Mut gab, über persönliche Dinge zu sprechen, ohne ein Gefühl des Mißbehagens haben zu müssen
D 1	Verhalten der Gruppenmitglieder
E 1	daß wir uns zunehmend mehr Feed-back gaben
2	daß ich einige Teilnehmer anders sehen lernte
3	daß meine bestehenden Beziehungen fast alle intensiviert wurden
F 1	die Offenheit der Teilnehmer
2	das weitgehende Akzeptieren anderer Meinungen
3	die neue Denk- und Äußerungsweise (Ich)
G 1	die Beschäftigung mit Fragen des Selbstwertgefühls
2	die Offenheit der Teilnehmer
3	mit TZI bekannt und vertraut zu werden
H 1	die (für mich) neue Art, sich äußern zu können (zunächst)
2	die Tatsache, daß ich Gruppenmitglieder als nicht rivalisierend empfand
3	die Tatsache, daß ich gemerkt habe, wie wenig ich mich einfühlen kann
I 1	die wohlwollende freundliche Atmosphäre
2	Risikobereitschaft einzelner
3	daß mir einige (z. B. D, K, E) näher gekommen sind
K 1	TZI
2	Aufgeschlossenheit der Teilnehmer und die Bereitschaft mitzumachen
3	daß der Verlauf nicht festgelegt war und die Themen gemeinsam bestimmt wurden
N 1	Abwendung vom Thema "Erziehung" zur Selbsterfahrung
2	Offenheit der Teilnehmer
3	Forderung nach Feed-back, Geben und Nehmen von Feed-back
O 1	Aussprechen von Gefühlen gegenüber Teilnehmern
2	Klärung von Beziehungen
3	Entdecken von Einstellungen gegenüber unserem Kind

Tabelle 20: Antworten der Gruppe G_2 auf die Frage 1 (Nachbefragungsbogen): An dem Kurs hat mir besonders gefallen

Pers.	
A 1	daß es kein starres Konzept gab, welches unbedingt durchgehalten werden mußte
E 1	intensive Zuwendung des Kursleiters
2	Information über das aktive Zuhören
3	Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern
F 1	die Bearbeitung und Aussprache über Gordon's Familienkonferenz
G 1	Aufgeschlossenheit für die Erziehungsprobleme
2	die Langmut und Toleranz bei der Diskussion
K 1	die Möglichkeit der offenen Aussprache
2	die Möglichkeit, mein Selbstbewußtsein zu stärken
L 1	die Auflockerung der Theorie durch Spiele
M 1	daß gleichgesinnte Eltern anwesend waren
O 1	daß jedes Problem angehört wurde
2	die Probleme der anderen anzuhören

Tabelle 21: Antworten der Gruppe G_1 auf Frage 2 (Nachbefragungsbogen): An dem Kurs hat mir besonders mißfallen

Pers.	
A 1	In einigen Stunden schleppender Fortgang
B 1	Tendenz (des öfteren) zum Anekdotenerzählen
2	das Gefühl, öfter nicht ernst genommen zu werden
3	Einteilung in Gruppen (Gefühl - Verstand, weiblich - männlich)
C 1	daß ich zu wenig über die anderen erfahren habe
2	daß wenig Lösungsmöglichkeiten bzw. Lösungswege, mit Problemen fertig zu werden, gezeigt wurden
3	daß ich über eine lange Zeit das Gefühl hatte, nur mit einzelnen fertigen Personen zu tun zu haben
D 1	verwaschene Thematik
E 1	daß mir manchmal die Bedürfnisse der Gruppe nicht deutlich waren
2	daß die "schnelleren" (auch ich) oft vorpreschten und nicht genug auf die "langsameren" achteten
3	daß mein Verhalten den Kindern gegenüber nicht stärker reflektiert wurde
F 1	Fehlen von Zielrichtungen
2	Fehlen klarer Ergebnisse
G 1	daß er letztlich am Thema vorbeiging
2	daß Teilnehmer versuchten, ihre Partnerschaftsprobleme im Kurs auszutragen - es sollte ja gerade kein Kurs in Ehetherapie sein! -
3	daß ich zu wenig praktische Erziehungshinweise bekommen habe (Frage der ursprünglichen Erwartungen)
H 1	ich hatte das Gefühl, allgemeine Erwägungen, die mich auch stark betreffen, ständig in Gefühle umformulieren zu müssen
2	ich hatte für einige Gruppenmitglieder kein Interesse
I 1	die erste Sitzung
2	die Vernachlässigung des ursprünglich gestellten Themas
3	die Unsicherheit, ob ich über Partnerprobleme sprechen wollte oder nicht
K 1	Mangel an Zeit
2	am Anfang die Unentschlossenheit: Was wollen wir?
N	---------
O 1	Rationalisierungen in Beiträgen
2	Themeneinführungen durch den Leiter (manchmal)

Tabelle 22: Antworten der Gruppe G_2 auf die Frage 2 (Nachbefragungsbogen): An dem Kurs hat mir besonders mißfallen

Pers.	
A 1	daß manchmal eine Gruppe vorausgesetzt wurde, die so nicht existierte
E 1	schleppender Anfang
2	Überschreiten der Zeit
3	psychologische Spiele
F 1	der geringe Gruppenzusammenhalt
2	die unterschiedliche gedankliche Verarbeitung des Themas
3	die unterschiedliche Bereitwilligkeit zur Mitarbeit
G 1	mangelnde Fachinformationen an die Seminarbeteiligten
2	wurden überwiegend persönliche Probleme vorgetragen
K 1	lange Gesprächspausen
L 1	das Gruppenverhalten
M 1	daß immer einige Teilnehmer fehlten
O 1	die Pausen waren mir manches Mal zu lang, ich empfand das als unangenehm

Tabelle 23: Antworten der Gruppe G_1 auf die Fragen 3, 5, 6 (Nachbefragungsbogen): Ich hatte folgende Erziehungsprobleme

Pers.	Ich hatte folgende Erziehungsprobleme	Erleichterung			Kurs	andere Einflüsse welche?
		stark	gering	keine		
A	a) Kindergarten b) Naschen	x	 x		x	Verständnis der Eltern Entscheidung des Kindes
B	a) Wie vermittle ich dem Kind Liebesfähigkeit? b) Wie meide ich die Gefahr der "Einzelkindmutter?"		 x	x	x •	Dadurch, daß mir die Probleme überhaupt bewußt geworden sind (der Kurs gab den Anstoß)
C	a) den Kindern Selbstwertgefühl zu vermitteln, was ich selbst nicht habe b) meine Unzufriedenheit nicht zu übertragen c) die Kinder nicht für meine Ängste und Schwächen auch in der Partnerbeziehung leiden zu lassen		x x x		 x	
D	a) Abgrenzung der Bedürfnisse Vater-Tochter		x		x	Diskussionen (andere Gruppe)
E	a) Angst, daß ich das Kind überbehüte			x		
F	a) Einzelkind, Einzelprobleme b) Versuche, immer Freunde zu haben c) bewußte Erziehung zur Zurückhaltung		x x x		x	
G	a) Erziehung zu Rücksichtnahme auf Bedürfnisse der Eltern (in Ansätzen, altersbedingt)		x		x	Gleichzeitig zum Kurs erfolgte Kritik in Familie und von Berufskollegen
H	a) ich vermute, daß ich meine Tochter starkem Leistungsdruck aussetze bzw. aussetzen werde b) meine Rollen, (Mutter/Beruf) kollidieren häufiger c) durch Reflexion kommt mir (gerade wenn ich mich beobachtet fühle) das spontane Zeigen meiner Gefühle dem Kind gegenüber abhanden		 x	x x	 x	und Gespräche, die mit anderen Kursteilnehmern in der Zwischenzeit geführt wurden

(Forts. auf S. 362)

Forts. von Tabelle 23

Pers.	Ich hatte folgende Erziehungsprobleme	Erleichterung			Kurs	andere Einflüsse welche?
		stark	gering	keine		
I	a) mein Kind ist durch einen leichten Geburtsschaden retardiert b) wo kann zu viel Zuwendung zur Verwöhnung werden? c) wie mache ich es, daß meine beiden anderen Kinder nicht eifersüchtig werden und sich zurückgesetzt fühlen?		x	x x	x	und Gespräche im Anschluß daran
K	a) meine Kinder sind zu sehr auf mich fixiert, ich fühle mich aufgefressen b) mein Mann und ich erziehen unterschiedlich c) wie werde ich konsequenter?	x	x	x	x	
N	a) Probleme sind meine Nachgiebigkeit und mein Nicht-Konsequent-Sein		x		x	Gordon: Familienkonferenz
O	a) mangelhafte Selbständigkeit der älteren Tochter		x		x	

Pers.	Ich hatte folgende Erziehungsprobleme	Erleichterung			Kurs	andere Einflüsse welche?
		stark	gering	keine		
A	a) ich stellte zu häufig meine Ansprüche hinter die meines Sohnes zurück		x		x	
E	a) Schlafstörungen meines Sohnes		x			
	b) Aufstellen und Beachten von Verboten			x	x	
	c) Beschränkung der kindlichen Bedürfnisse			x		
F	a) Geschwisterbeziehung			x		
	b) Durchführung bzw. Anwendung einer partnerschaftlichen Erziehung		x		x	
G	a) mangelnde Anpassung an die Gruppenarbeit mit unbekannten Personen		x		x	
	b) Erfüllung der Kinderbedürfnisse		x			
	c) Dämpfung der führenden Rolle des älteren Kindes		x			
K	a) meine Tochter sollte frei und glücklich heranwachsen			x		
	b) das Zusammenleben mit meiner Tochter sollte möglichst ohne Strafen und Verbote möglich sein		x		x	
L	a) b) c) ---------					
M	a) Bedürfnisse klar zu erkennen	x				
	b) Ich-Botschaften zu senden	x			x	
	c) konsequent zu sein			x		
O	a) Sohn sehr temperamentvoll, nicht zu bremsen		x		x	Kindergarten seit zwei Monaten
	b) räumt ungerne auf		x			

Tabelle 25: Antworten der Gruppe G_1 auf die Fragen 4, 5, 6 (Nachbefragungsbogen):

Pers.	Folgende Probleme sind mir erst während des Kurses klar geworden	Erleichterung			Kurs	andere Einflüsse welche?
		stark	gering	keine		
A	d) fehlende Aktivität bei der Kommunikation, allerdings nicht beim Kind		x		x	
B	d) Unterschied zwischen Sendung und Empfang	x				
	e) können wir unserem Kind Wärme geben, wenn wir selbst so Schwierigkeiten haben, sie gegeneinander zu zeigen. Kann es etwas spüren, was wir nicht spüren?			x	x	
	f) ich bin viel verschlossener als mir bewußt war		x			
C	d) meine Kinder können sich nur annehmen, wenn ich mich annehme		x			
	e) wenn ich glücklich bin, kann ich auch Glück vermitteln		x			
	f) zu viel Sorge um die Kinder engt sehr stark meinen persönlichen Bereich ein, macht mich dadurch unzufrieden und überträgt sich auf die Kinder			x	x	
D	d) kann ich meine Gefühle richtig artikulieren?			x		
E	d) ich muß lernen, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und auch zu artikulieren		x			
	e) die Gefahr, die Jüngere zu einem sonnigen, problemlosen Kind zu stilisieren		x		x	
	f) meine Ängste und Bedürfnisse sind nicht unbedingt die Ängste und Bedürfnisse meines Kindes		x			

(Forts. auf S. 365)

(Forts. von Tabelle 25)

Pers.	Folgende Probleme sind mir erst während des Kurses klar geworden	Erleichterung			Kurs	andere Einflüsse welche?
		stark	gering	keine		
F	d) eigene Erziehungsprobleme in eigener Kindheit		x			
	e) Stärke der unterschiedlichen Gefühlswelt meines Partners	x			x	
	f) Durchsetzungskraft meiner Tochter	x				
G	d) welche Kommunikationsschwierigkeiten ich mit meiner Frau habe		x			
	e) was ich tun kann, um negative Ausstrahlungen auf andere zu mindern	x			x	
H	d) ich identifiziere meine Tochter zu sehr mit mir		x			
	e) es gibt viele Menschen, die so wie mein Mann, nicht wie ich denken	x			x	
	f) die Tatsache, daß ich gemerkt habe, wie wenig ich mich einfühlen kann	x				
I	d) daß ich auch meinem Kind gegenüber meine Bedürfnisse nicht mit gutem Gewissen durchsetze		x			
	e) Übertragung von eigenen Ängsten auf das Kind		x		x	
	f) Zusammenhang zwischen dem Partner und dem Umgang mit dem Kind		x			
K	d) ich unterstelle meinen Kindern meine Ängste	x			x	
N	d) ich erfülle eher die Bedürfnisse meines Partners und meines Kindes als meine eigenen		x		x	
O	d) daß das Problem der Selbständigkeit viel stärker mein eigenes Problem ist		x			

Tabelle 26: Antworten der Gruppe G_2 auf die Fragen 4, 5, 6 (Nachbefragungsbogen):

Pers.	Folgende Probleme sind mir erst während des Kurses klar geworden	Erleichterung stark	gering	keine	Kurs	andere Einflüsse welche?
A	d) daß ich mich meinem Sohn häufig nicht direkt mitteilen konnte	x			x	
E	d) Befriedigung der elterlichen Bedürfnisse		x		x	
	e) Koordination der kindlichen und elterlichen Bedürfnisse		x			
F	d) e) f) --------					
G	d) das Kind erziehen heißt, sich selbst zuerst erziehen		x			
	e) über bestehende Probleme mehr diskutieren			x	x	
	f) Takt und Toleranz sehr wichtige Komponente in Erziehung			x		
K	d) e) f) ---------					
L	d) Kompromisse zu finden, die sowohl dem Bedürfnis des Kindes als auch dem Bedürfnis der Eltern entsprechen		x		x	
M	d) Bedürfnisse klar erkennen	x			x	
	e) Ich-Botschaften zu senden	x				
O	d) daß ich zu ungeduldig bin			x		
	e) zu schnell schimpfe			x		
	f) mich zu wenig in die Lage der Kinder versetze			x		

Tabelle 27: Antworten der Gruppe G_1 auf die Frage 7 (Nachbefragungsbogen): Ich habe mich nach dem Kurs anders verhalten

Pers.	Überhaupt nicht	wenig	ziemlich	sehr stark	in welcher Weise
A		x			etwas aktiver geworden
B		x			ich sehe auch die Schwierigkeiten der anderen und versuche nicht gleich zu werten von mir aus, sondern zu verstehen und nachzuempfinden
C		x			ich fühlte mich in der Gruppe nach einer Sitzung angenommen ohne das Gefühl, einen mir leichten Sieg errungen zu haben. Was mein Selbstwertgefühl gestärkt hat.
D		x			
E		x			mich stärker als sonst für die Mitglieder verantwortlich gefühlt
F		x			habe stärker die Gefühlswelt des Partners beachtet!
G		x			einfühlsamer, verstärkt bemüht, neben Verständnis auch Mitfühlen zu erreichen
H			x		ich verhalte mich meinen Schülern gegenüber anders. Ich distanziere mich ziemlich von der Methode, in der ich ausgebildet worden bin (Lernzielorientierung).
I		x			
K			x		ich höre besser zu und teile mich mehr mit; und zum Teil durch den Kurs bedingt, eine Änderung im Verhältnis zu meinem Partner
N		x			Versuch, Bedürfnisse zu erkennen, auszusprechen, durchzusetzen
O		x			der Tochter mehr Frustrationen zugemutet

Tabelle 28: Antworten der Gruppe G_2 auf die Frage 7 (Nachbefragungsbogen): Ich habe mich nach dem Kurs anders verhalten

Pers.	überhaupt nicht	wenig	ziemlich	sehr stark	in welcher Weise
A			x		ich beginne über Konfliktsituationen und ihre Ursachen bewußter nachzudenken
E		x			ich habe mich wieder mehr meinen eigenen Interessen zugewandt
F			x		besseres partnerschaftliches Verhalten gegenüber den Kindern, das sich in größerer Zufriedenheit bei mir äußert
G		x			
I		x			indem ich mich bemühe, mehr Geduld aufzubringen
K		x			in dem Kurs gewonnene Erkenntnisse angewandt
L		x			ich habe mich, mein Verhalten und das Verhalten der Familienmitglieder stärker kontrolliert
M		x			mehr Geduld gezeigt, mir oft gesagt, daß das Kind erst drei Jahre alt ist
O		x			ich kontrolliere mich in meinen Reaktionen

Tabelle 29: Antworten der Gruppe G1 und G_2 auf die Fragen 8 und 9 (Nachbefragungsbogen)
Frage 8: Das Verhältnis zu meinem Kind ist seither schlechter geworden, gleich geblieben, besser geworden.
Frage 9: Ich führe diese Veränderung zurück auf den Kurs, auf andere Umstände, welche?

Gruppe	Pers.	schlechter	gleich	besser	Kurs	andere Umstände
G_1	A		x		-	-
	B		x		-	-
	C			x	x	
	D		x		-	-
	E		x		-	-
	F		x		-	-
	G			x	x	
	H		x		-	-
	I		x		-	-
	K		x		-	-
	N		x		-	-
	O		x		-	-
G_2	A		x		-	-
	E		x		-	-
	F		x		-	-
	G			x	x	
	I			x	x	
	K		x		-	-
	L		x		-	-
	M		x		-	-
	O			x	x	Kindergarten

Tabelle 30: Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (absolut) von Teilnehmern und Leiter zusammen: Gruppe G_1 und Leiter L_1

		Sitzungen									
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ	%
IPA-Kategorien (absolut)	1	94	140	177	178	102	141	86	144	1062	4,9
	2	290	277	469	492	273	385	82	186	2454	11,4
	3	269	162	200	313	191	217	187	198	1737	8,0
	4	80	84	37	42	55	134	80	88	600	2,8
	5	720	1167	990	1168	904	960	659	745	7313	33,8
	6	575	468	673	879	607	654	483	467	4806	22,2
	7	125	94	44	62	60	85	68	57	595	2,8
	8	85	126	83	131	50	70	93	75	713	3,3
	9	2	4	5	6	4	37	12	12	82	0,4
	10	33	64	26	54	60	49	46	63	395	1,8
	11	46	159	164	194	136	224	177	194	1294	6,0
	12	0	18	151	38	48	22	73	216	566	2,6
Σ		2319	2763	3019	3557	2490	2978	2046	2445	21617	100,0

Tabelle 31: Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (Mittelwerte) von Teilnehmern und Leiter zusammen: Gruppe G_1 und L_1

		Sitzungen									
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.		
N		11	11	13	13	12	11	12	13	Total	s
(IPA-Kategorien $\bar{x}$)	1	8,5	12,7	13,6	13,7	8,5	12,8	7,2	11,1	11,1	16,79
	2	26,4	25,2	36,1	37,8	22,8	35,0	6,8	14,3	25,6	14,5
	3	24,5	24,7	15,4	24,1	15,9	19,8	15,6	15,2	18,1	16,9
	4	7,3	7,6	2,8	3,2	4,6	12,2	6,7	6,8	6,3	15,54
	5	65,5	106,1	76,2	89,9	75,3	87,3	54,9	57,3	76,2	54,04
	6	62,3	42,5	51,8	67,6	50,6	59,5	40,3	35,9	50,1	39,56
	7	11,4	8,6	3,4	4,8	5,0	7,7	5,7	4,4	6,2	11,60
	8	7,7	11,5	6,4	10,1	4,2	6,4	7,8	5,8	7,4	14,11
	9	0,2	0,4	0,4	0,5	0,3	3,4	1,0	0,9	0,9	2,74
	10	3,0	5,8	2,0	4,2	5,0	4,5	3,8	4,9	4,11	4,19
	11	4,2	14,5	12,6	14,9	11,3	20,4	14,8	14,9	13,5	15,9
	12	0,0	1,6	0,8	2,9	4,0	2,0	6,1	16,6	4,4	13,12

Tabelle 32: Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (absolut) des Leiters L_1

IPA-Kategorien (absolut)	Sitzungen									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ	%-Anteil an Gesamtinteraktionen
1	78	85	52	38	32	82	26	48	441	41,5
2	48	36	52	57	45	51	25	29	343	14,0
3	32	6	31	39	46	83	52	79	368	21,2
4	54	49	22	16	40	108	59	51	399	66,5
5	129	166	103	199	126	211	123	270	1327	18,2
6	172	100	145	104	95	209	128	106	1059	22,0
7	75	62	13	6	28	40	30	36	290	48,7
8	56	77	49	67	32	32	30	51	394	55,3
9	2	0	1	0	2	24	7	6	42	51,2
10	2	5	2	4	10	3	10	6	42	10,6
11	13	32	14	6	8	11	52	44	180	13,9
12	0	0	1	3	3	0	10	55	72	12,7
Σ	661	618	485	539	467	854	552	781	4957	22,9

Tabelle 33: Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (absolut) der Gruppe G_1

(IPA-Kategorien (absolut)	Sitzungen								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ
1	16	55	125	140	70	59	60	96	621
2	242	241	417	435	228	334	57	157	2111
3	237	156	169	274	145	134	135	119	1369
4	26	35	15	26	15	26	21	37	201
5	591	1001	887	969	778	749	536	475	5986
6	403	368	528	775	512	445	355	361	3747
7	50	32	31	56	32	45	38	21	305
8	29	49	34	64	18	38	63	24	319
9	0	4	4	6	2	13	5	6	40
10	31	59	24	50	50	46	36	57	353
11	33	127	150	188	128	213	125	150	1114
12	0	18	9	35	45	22	63	161	353
Σ	1658	2145	2393	3018	2023	2124	1494	1664	16519

Tabelle 34: Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (absolut) von Teilnehmern und Leiter zusammen: Gruppe G_2 und Leiter L_2

		Sitzungen									
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ	%
IPA-Kategorien (absolut)	1	26	65	29	20	65	46	41	29	321	2,2
	2	16	190	91	69	53	139	104	98	760	5,4
	3	154	165	136	144	205	213	219	83	1319	9,3
	4	84	80	98	87	100	87	108	139	783	5,5
	5	582	769	530	595	528	682	550	384	4620	32,3
	6	408	373	424	360	585	878	609	413	4050	28,3
	7	73	93	57	64	63	64	66	30	510	3,6
	8	66	51	48	57	28	51	71	21	393	2,7
	9	7	14	10	6	14	11	11	14	87	0,6
	10	11	23	25	17	32	57	41	24	230	1,6
	11	75	138	106	40	171	176	159	154	1019	7,1
	12	11	26	22	7	22	47	53	19	207	1,4
	Σ	1513	1987	1576	1466	1866	2451	2032	1408	14299	100

Tabelle 35: Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (Mittelwerte) von Teilnehmern und Leiter zusammen: Gruppe G_2 und L_2

		Sitzungen									
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.		
N		8	11	8	7	9	10	6	7	Total	s
IPA-Kategorien $\bar{x}$	1	3,3	5,9	3,6	2,9	7,2	4,6	6,8	4,1	4,86	6,85
	2	2,0	17,3	11,4	9,9	5,9	13,9	17,3	14,0	11,51	7,08
	3	19,3	15,0	17,0	20,6	22,8	21,3	36,5	11,5	20,0	21,29
	4	10,5	7,3	12,3	12,4	11,1	8,7	18,0	19,9	11,9	23,88
	5	72,8	69,9	66,3	85,0	58,7	68,2	91,7	94,9	70,0	51,81
	6	51,0	33,9	53,0	51,4	65,0	87,8	101,5	59,0	61,4	61,7
	7	9,1	8,5	7,1	9,1	7,0	6,4	11,0	4,3	7,7	10,08
	8	8,3	4,6	6,0	8,1	3,1	5,1	11,8	3,0	5,95	11,21
	9	0,9	1,3	1,3	0,9	1,3	1,1	1,8	2,0	1,3	2,02
	10	1,4	2,1	3,1	2,4	3,6	5,7	6,8	3,4	3,5	3,13
	11	9,4	12,5	13,3	5,7	19,0	17,6	26,5	22,0	15,4	20,25
	12	1,4	2,4	2,8	1,0	2,4	4,7	8,8	2,7	3,1	4,45

Tabelle 36: Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (absolut) des Leiters L_2

IPA-Kategorien (absolut)	Sitzungen									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ	%-Anteil an Gesamtinteraktionen
1	15	38	16	11	24	7	10	5	126	39,3
2	1	23	14	14	9	12	19	18	110	14,5
3	63	38	65	77	79	74	83	45	524	39,7
4	44	68	75	63	62	67	94	107	580	74,1
5	67	215	161	168	180	225	169	104	1289	27,9
6	84	107	163	172	192	241	148	196	1303	32,2
7	33	21	31	46	40	24	36	21	252	49,4
8	29	29	32	52	20	22	57	16	257	65,4
9	0	1	4	2	10	0	5	9	31	35,6
10	0	2	3	1	3	6	10	3	28	12,2
11	45	69	51	14	117	28	24	75	423	41,5
12	0	3	3	0	5	3	4	6	24	11,6
Σ	381	614	618	620	741	709	659	605	4947	34,6

Tabelle 37: Häufigkeiten in den IPA-Kategorien (absolut) der Gruppe G_2

IPA-Kategorien (absolut)	Sitzungen								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ
1	11	27	13	9	41	39	31	24	195
2	15	167	77	55	44	127	85	80	650
3	91	127	71	67	126	139	136	38	795
4	40	12	23	24	38	20	14	32	203
5	515	554	369	427	348	457	381	280	3331
6	324	266	261	188	393	637	461	217	2747
7	40	72	26	18	23	40	30	9	258
8	37	22	16	5	8	29	14	5	316
9	7	13	6	4	4	11	6	5	56
10	11	21	22	16	29	51	31	21	202
11	30	69	55	26	54	148	135	79	596
12	11	23	19	7	17	44	49	13	183
Σ	1132	1373	958	846	1125	1742	1373	803	9352

Ausprägungen der Balance zwischen rationalen und emotionalen Interaktionen von Teilnehmern und Leiter zusammen

Tabelle 38: Gruppe G_1 und Leiter L_1

$G_1 + L_1$	Sitzungen								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ
1,76EmIE	1288	1443	2089	2233	1426	1827	1146	1762	13214
RaIE	1587	1943	1832	2288	1680	1940	1395	1444	14109
$\frac{1,76EmIE}{RaIE}$	0,81	0,74	1,14	0,98	0,85	0,94	0,82	1,22	0,94
Rang	6.	8.	3.	1.	4.	2.	5.	7.	

Tabelle 39: Gruppe G_2 und Leiter L_2

$G_2 + L_2$	Sitzungen								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ
1,76EmIE	516	1068	977	523	965	1193	1086	716	6787
RaIE	1220	1380	1167	1169	1318	1773	1415	1001	10443
$\frac{1,76EmIE}{RaIE}$	0,42	0,77	0,84	0,45	0,73	0,67	0,77	0,72	0,65
Rang	8.	2.	1.	7.	4.	6.	2.	5.	

EmIE = Emotionale Interaktionseinheiten

RaIE = Rationale Interaktionseinheiten

Balance = $\frac{1,76EmIE}{RaIE} = 1,0$

Tabelle 40: Ausprägungen der dezentralisierten Kommunikation (IPA-Kategorie (1) - (12)) der Gruppe G_1 und des Leiters L_1 zusammen

	Pers.	Sitzungen								
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ
	A	132	66	101	52	40	167	71	21	650
	B	284	325	384	281	335	323	170	502	2604
	C	113	156	157	229	123	417	141	53	1389
	D	67	273	126	108	140	71	144	33	962
	E	231	320	375	520	398	308	202	241	2595
	F	126	-	128	158	130	-	-	56	598
	G	164	255	204	194	114	262	114	126	1433
	H	266	271	305	428	305	-	178	146	1899
	I	142	257	252	367	-	227	252	224	1721
	K	118	147	116	124	92	71	46	82	796
	N	-	75	67	59	32	58	69	40	400
	O	-	-	178	288	314	220	155	137	1292
	L_1	661	618	485	549	467	854	552	780	4966
$\bar{x}$		209,5	251,2	221,4	258,2	207,5	270,7	174,5	187,9	217,7
s		164,5	151,0	129,4	166,6	147,5	224,9	132,7	220,5	150,2
V_1		78,6	60,1	58,5	64,5	71,1	83,1	76,1	117,4	69,0
Rang		6.	2.	1.	3.	4.	7.	5.	8.	

$\bar{x}$ = Arithmetisches Mittel

s = Standardabweichung

V = Variabilitätskoeffizient

Tabelle 41: Ausprägungen der dezentralisierten Kommunikation (IPA-Kategorien (1) - (12)) der Gruppe G_2 und des Leiters L_2 zusammen

	Pers.	Sitzungen								Σ
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
	A	183	222	200	-	-	177	-	200	982
	B	174	49	114	-	-	-	-	-	337
	C	92	272	-	-	-	-	-	-	364
	E	131	116	117	97	47	182	131	-	690
	F	127	107	165	297	166	119	-	179	1160
	G	148	81	161	179	46	54	457	-	1126
	I	177	213	-	-	444	301	285	-	1420
	K	-	134	-	140	207	456	334	184	1455
	L	-	99	107	59	89	181	-	115	650
	M	-	80	93	72	44	118	176	62	645
	O	-	-	88	-	59	154	-	63	364
	L_2	381	614	618	620	741	709	659	605	4947
$\bar{x}$		191,2	180,6	193,6	209,1	204,8	245,1	340,3	201,1	196,0
s		95,8	159,6	175,9	198,4	238,9	197,8	194,5	186,9	146,7
V_2		50,1	88,4	90,9	94,9	116,7	80,7	57,1	92,9	74,8
Rang		1.	4.	5.	7.	8.	3.	2.	6.	

$\bar{x}$ = Arithmetisches Mittel

s = Standardabweichung

V = Variabilitätskoeffizient

Tabelle 42: Ausprägungen der dezentralen Entscheidung (IPA-Kategorie (3) + (10)) der Gruppe G_1 und des Leiters L_1 zusammen

	Pers.	Sitzungen								Σ
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
	A	13	14	14	8	2	15	11	1	74
	B	57	42	30	41	31	28	12	44	275
	C	20	8	7	10	6	22	6	3	81
	D	5	17	10	13	2	3	20	1	71
	E	41	23	58	81	46	36	30	26	340
	F	20	-	7	11	11	-	-	6	55
	G	29	31	14	19	15	19	9	12	148
	H	40	20	16	53	35	-	21	9	195
	I	21	38	10	48	-	33	37	44	231
	K	26	20	7	12	20	13	2	15	91
	N	-	2	9	10	4	6	12	7	50
	O	-	-	11	18	22	5	11	8	75
	L_1	34	11	33	43	56	86	62	84	379
$\bar{x}$		27,8	20,6	17,4	28,2	20,8	24,2	19,4	20,0	21,1
s		14,6	12,4	14,8	22,8	17,9	23,3	16,7	24,2	14,1
V_1		52,4	60,2	85,0	80,7	85,9	96,5	86,2	120,9	67,0
Rang		1.	2.	4.	3.	5.	7.	6.	8.	

$\bar{x}$ = Arithmetisches Mittel

s = Standardabweichung

V = Variabilitätskoeffizient

Tabelle 43: Ausprägungen der dezentralen Entscheidung (UPA-Kategorie (3) + (10)) der Gruppe G_2 und des Leiters L_2 zusammen

	Pers.	Sitzungen								Σ
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
	A	8	11	10	-	-	13	-	8	50
	B	19	6	13	-	-	-	-	-	38
	C	6	21	-	-	-	-	-	-	27
	E	25	12	11	10	1	8	9	-	76
	F	14	9	15	20	25	11	-	11	105
	G	10	5	13	15	5	5	37	-	85
	I	20	31	-	-	65	70	39	-	225
	K	-	16	-	21	20	22	62	11	152
	L	-	18	19	6	19	33	-	19	114
	M	-	19	12	11	4	13	22	4	85
	O	-	-	12	-	16	15	-	6	49
	L_2	63	40	68	78	82	80	93	48	549
$\bar{x}$		20,6	17,1	19,2	23,0	26,3	27,0	43,7	15,3	21,4
s		18,3	10,7	18,5	24,9	28,3	26,6	30,0	15,2	14,8
V_2		88,8	62,4	96,1	108,0	107,4	98,4	68,7	99,5	83,1
Rang		3.	1.	4.	8.	7.	5.	2.	6.	

$\bar{x}$ = Arithmetisches Mittel

s = Standardabweichung

V = Variabilitätskoeffizient

Tabelle 44: Ausprägungen des Gruppenklimas für G_1 (IPA-Kategorie $\frac{\Sigma_1(1)+(2)+(3)}{\Sigma_2(10)+(11)+(12)}$)

	Sitzungen								Σ
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Σ_1	653	579	846	983	566	743	355	528	5253
Σ_2	79	241	200	286	244	295	296	473	2255
$\frac{\Sigma_1}{\Sigma_2}$	8,3	2,4	4,2	3,4	2,3	2,5	1,2	1,1	2,3
Rang	1.	5.	2.	3.	6.	4.	7.	8.	

Tabelle 45: Ausprägungen des Gruppenklimas für G_2 (IPA-Kategorie $\frac{\Sigma_1(1)+(2)+(3)}{\Sigma_2(10)+(11)+(12)}$)

	Sitzungen								Σ
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Σ_1	196	420	256	233	323	398	364	210	2400
Σ_2	97	187	153	64	225	280	253	197	1456
$\frac{\Sigma_1}{\Sigma_2}$	2,0	2,3	1,7	3,6	1,4	1,4	1,4	1,1	1,7
Rang	3.	2.	4.	1.	5.	6.	5.	7.	

Akzeptierendes Gruppenklima $\frac{\Sigma_1}{\Sigma_2} > 1{,}0$

Tabelle 46: Ausprägungen der Interaktionsdispositionen der Leiter L_1 und L_2 (Fragen 10, 11, 12, 13, Nachbefragungsbogen)

Leiter	Pers.	Positive Wertschätzung	Empathie	Offenheit	Authentizität	$\bar{x}$
L_1 (N= 12)	A	2	2	3	3	2,5
	B	5	4	3	5	4,25
	C	3	1	3	3	2,5
	D	1	2	1	1	1,5
	E	2	2	3	2	2,5
	F	3	2	6	6	4,25
	G	1	1	3	3	2,0
	H	6	3	5	4	4,5
	I	5	6	2	2	3,75
	K	1	2	5	3	2,75
	N	3	3	2	3	2,75
	O	2	2	4	5	3,25
$\bar{x}$		$\bar{x}_1$= 2,8	$\bar{x}_2$=2,5	$\bar{x}_3$=3,3	$\bar{x}_4$=3,3	$\bar{x}_{L1}$=3,0
s		s_1= 1,69	s_2=1,38	s_3=1,44	s_4=1,44	s_{L1}=1,01
L_2 (N= 9)	A	2	1	4	3	2,5
	E	3	2	2	1	2,0
	F	3	2	3	3	2,75
	G	2	2	4	2	2,5
	I	4	4	6	4	4,5
	K	1	1	5	3	2,5
	L	3	1	7	6	4,25
	M	2	2	5	2	2,75
	O	4	2	3	1	2,5
$\bar{x}$		$\bar{x}_1$= 2,7	$\bar{x}_2$=1,9	$\bar{x}_3$=4,3	$\bar{x}_4$=2,8	$\bar{x}_{L2}$=2,9
s		s_1= 1,0	s_2=0,93	s_3=1,58	s_4=1,56	s_{L2}=0,86

Varianzanalysedaten bezüglich des Faktors 3 und 4 des FGPA für Sitzung 1, 3 bis 8 der Gruppe G_1

Voraussetzungen:
Intervallskalenniveau und Normalverteilung wird vorausgesetzt.
Prüfung auf Varianzhomogenität (α = 0,01) mit dem Bartlett-Test: Faktor 3: F = 2,10 s.; Faktor 4: F = 1,23 s.

"Wir-Zufriedenheit" (Faktor 3)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	32.33	6
Binnenvarianz	10.80	71

F = 2.99 s.
α = 0.012
einseitige Fragestellung

"Problemlösungszufriedenheit" (Faktor 4)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	19.52	6
Binnenvarianz	7.95	71

F = 2.46 s.
α = 0.032
einseitige Fragestellung

Signifikanztest: LSD-Test auf dem 5 % Niveau
Es ergeben sich die folgenden homogenen Untergruppen (die Sitzungen sind von der größten zur kleinsten Ausprägung des Merkmals von links nach rechts geordnet):

"Wir-Zufriedenheit": 3. 7. 6. 1. 4. 5. 8.

"Problemlösungszufriedenheit": 3. 5. 6. 7. 8. 1. 4.

Bezüglich des Faktors "Ich-Zufriedenheit" ergab sich keine Signifikanz. (α = 0,05)

Varianzanalysedaten bezüglich der IPA-Kategorie (2) und (12) für Sitzung 1 bis 8 der Gruppe G_1

Voraussetzungen:
Intervallskalenniveau und Normalverteilung wird vorausgesetzt. Prüfung auf Varianzhomogenität ($\alpha = 0{,}01$) mit dem Bartlett-Test: IPA-Kateg. (2): F = 3,64 n. s.; IPA-Kateg. (12): F = = 3,69 n. s.)

IPA-Kateg. (2)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	1476.88	7
Binnenvarianz	110.72	88

F = 13,34 s.
α = 0,000
einseitige Fragestellung

IPA-Kateg. (12)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	362.25	7
Binnenvarianz	156.88	88

F = 2,31 s.
α = 0,033
einseitige Fragestellung

Signifikanztest: LSD-Test auf dem 5 % Niveau
Es ergeben sich die folgenden homogenen Untergruppen (die Sitzungen sind von der geringsten bis zur höchsten Ausprägung des Merkmals von links nach rechts geordnet):

IPA-Kateg. (2): 7. 8. 5. 2. 1. 6. 3. 4.

IPA-Kateg. (12): 1. 3. 2. 6. 4. 5. 7. 8.

Bezüglich der Kategorien (1), (3) bis (11) ergab sich keine Signifikanz ($\alpha = 0{,}05$)

Varianzanalysedaten bezüglich des Faktors 1 und 4 des FGPA für Sitzung 1, 3 bis 8 der Gruppe G_2

Voraussetzungen:
Intervallskalenniveau und Normalverteilung wird vorausgesetzt.
Prüfung auf Varianzhomogenität (α = 0,01) mit dem Bartlett-Test: Faktor 1: F = 0.33 s.; Faktor 4: F = 0.99 s.

"Ich-Zufriedenheit" (Faktor 1)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	44,95	6
Binnenvarianz	17,96	42

F = 2,50 s.
α = 0,037
einseitige Fragestellung

"Problemlösungszufriedenheit" (Faktor 4)

Varianzquelle	MAQ	df
Zwischenvarianz	27,03	6
Binnenvarianz	7,82	42

F = 3.46 s.
α = 0.007
einseitige Fragestellung

Signifikanztest: LSD-Test auf dem 5 % Niveau
Es ergeben sich die folgenden homogenen Untergruppen (die Sitzungen sind von der größten zur kleinsten Ausprägung des Merkmals von links nach rechts geordnet):

"Ich-Zufriedenheit": 6. 1. 7. 8. 5. 3. 4.

"Problemlösungszufriedenheit": 8. 5. 7.. 6. 4. 1. 3.

Varianzanalysedaten bezüglich der IPA-Kategorien (2), (10), (12) für Sitzung 1 bis 8 der Gruppe G_2

Voraussetzungen:
Intervallskalenniveau und Normalverteilung wird vorausgesetzt.
Prüfung auf Varianzhomogenität (α = 0,01) mit dem Bartlett-Test: IPA-Kateg. (2): F = 3.64 n. s.; IPA-Kateg. (10): F = 3.78n
IPA-Kateg. (12): F = 3.69 n. s.

IPA-Kateg.	Varianzquelle	MAQ	df	F
2	Zwischenvarianz	242,35	7	9,01 s.
	Binnenvarianz	26,90	58	(α = 0,000)
10	Zwischenvarianz	26,03	7	3,31 s.
	Binnenvarianz	7,87	58	(α = 0,005)
12	Zwischenvarianz	41,32	7	2,40 s.
	Binnenvarianz	17,25	58	(α = 0,032)

(einseitige Fragestellung)

Der Signifikanztest mit dem LSD-Test auf dem 5 % Niveau ergibt die folgenden homogenen Untergruppen (die Sitzungen sind von der geringsten bis zur höchsten Merkmalsausprägung von links nach rechts geordnet):

IPA-Kateg. (2): 1. 5. 4. 3. 6. 8. 2. 7.

IPA-Kateg. (10): 1. 2. 4. 3. 8. 5. 6. 7.

IPA-Kateg. (12): 4. 1. 2. 5. 8. 3. 6. 7.

Bezüglich der Kategorien(1), (3) bis (9), (11) ergab sich keine Signifikanz (α = 0,05).

ERSTBEFRAGUNGSBOGEN (1 Exemplar der MT-, MS-, VT-, VS - Version)

NACHBEFRAGUNGSBOGEN (1 Exemplar der MT-, MS-, VT-, VS - Version)

F G P A

A N L E I T U N G für den V A T E R

Mein Sohn ist ..... Jahre ..... Monate alt mit dem Vornamen:

.....

Sie finden auf den folgenden Seiten eine Reihe von Aussagen und Meinungen, wie man sie mitunter von Eltern hören kann. Wir bitten Sie anzugeben, wieweit Sie selber den vorgegebenen Äußerungen zustimmen oder diese ablehnen.
Es geht hierbei nicht um richtige oder falsche Antworten; jeder Mensch hat das Recht auf eigene Anschauungen.
Zur Beantwortung stehen Ihnen 4 Möglichkeiten zur Verfügung:

□	□	○	◯
trifft für mich voll und ganz zu	trifft für mich zum Teil zu	trifft für mich eher nicht zu	trifft für mich ganz und gar nicht zu

Durchkreuzen Sie bitte bei jeder Aussage die Form, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht.

Beachten Sie bitte folgendes:

1. Überlegen Sie nicht erst, welche Antwort vielleicht den "besten Eindruck" machen könnte, sondern antworten Sie so, wie es Ihnen unmittelbar in den Sinn kommt.

2. Natürlich können mit diesen kurzen Äußerungen nicht alle Besonderheiten berücksichtigt werden. Vielleicht passen deshalb einige nicht gut für Sie. Kreuzen Sie aber trotzdem immer eine Antwort an, und zwar die, welche noch am ehesten für Sie zutrifft.

3. Bitte denken Sie daran, Ihre Antworten nur auf Ihren Sohn zu beziehen, dessen Vornamen Sie oben angegeben haben.

	trifft für mich voll und ganz zu	trifft für mich zum Teil zu	trifft für mich eher nicht zu	trifft für mich ganz und gar nicht zu
1. Ich achte darauf, daß mein Sohn meine Anordnungen möglichst genau einhält.	☐	☐	○	○
2. Ich verbringe jede freie Minute mit meinem Sohn.	☐	☐	○	○
3. Oftmals können sich meine Frau und ich nicht einigen, wann wir unserem Sohn nachgeben sollen und wann nicht.	☐	☐	○	○
4. Wie ich mich meinem Sohn gegenüber verhalte, hängt weitgehend davon ab, wie mir selbst gerade zumute ist.	☐	☐	○	○
5. Manchmal komme ich mir ein bißchen komisch vor, wenn ich zu meinem Sohn zärtlich sein soll.	☐	☐	○	○
6. Es passiert mir immer wieder, daß ich plötzlich Angst um meinen Sohn habe, ohne daß es dafür einen Anlaß gibt.	☐	☐	○	○
7. Ich lehne es ab, mich an das Mitgefühl meines Sohnes zu wenden, um bei ihm etwas zu erreichen.	☐	☐	○	○
8. Auch wenn ich sehe, daß mein Sohn ohne meine Hilfe nicht weiterkommt, greife ich nicht ein.	☐	☐	○	○
9. Bei der Erziehung meines Sohnes gehe ich meine eigenen Wege und richte mich nicht danach, wie Bekannte und Verwandte ihn erziehen würden.	☐	☐	○	○
10. Ich freue mich, daß es meinem Sohn Spaß macht, mit mir zu schmusen.	☐	☐	○	○
11. Ich lasse meinen Sohn an allen meinen Gefühlen, die mich bewegen und beschäftigen, teilhaben.	☐	☐	○	○
12. Wenn ich ganz ehrlich bin, wäre ich froh, meinen Sohn auch mal für längere Zeit los zu sein.	☐	☐	○	○
13. Wenn es darum geht, wann unser Sohn Süßigkeiten bekommt und wann nicht, können meine Frau und ich uns meistens nicht einigen.	☐	☐	○	○
14. Es macht mir nichts aus, meinen Sohn zu überlisten, damit er das tut, was ich will.	☐	☐	○	○

	trifft für mich voll und ganz zu	trifft für mich zum Teil zu	trifft für mich eher nicht zu	trifft für mich ganz und gar nicht zu
. Es passiert mir immer mal, daß ich bei meinem Sohn die Beherrschung verliere.	☐	☐	○	○
. Meine Frau und ich können uns schlecht einig werden, wie streng wir unserem Sohn gegenüber sein sollen.	☐	☐	○	○
. Im großen und ganzen ist es mir recht, daß sich vorwiegend meine Frau um die Erziehung unseres Sohnes kümmert.	☐	☐	○	○
. Wenn meinem Sohn etwas schwerfällt, helfe ich ihm gerade soweit, daß er allein weitermachen kann.	☐	☐	○	○
. Es geht mir gegen den Strich, wenn mein Sohn meinen Wünschen und Anweisungen nicht folgt.	☐	☐	○	○
. Zwar halte ich schon mal meine wirklichen Gefühle meinem Sohn gegenüber zurück, meist aber verhalte ich mich so, wie ich auch tatsächlich fühle.	☐	☐	○	○
. Ich freue mich, wenn mein Sohn sich an mich schmiegt und mit mir schmusen möchte.	☐	☐	○	○
Wenn ich meinen Sohn das eine Mal trotz seiner Fehler und Schwächen liebe, kann es sein, daß es mir das nächste Mal schwerfällt, ihn von Herzen gern zu haben.	☐	☐	○	○
Ich werde den Gedanken nicht los, daß andere Eltern besser mit der Erziehung ihres Sohnes zurechtkommen, als es bei mir der Fall ist.	☐	☐	○	○
Bei den gelegentlichen Meinungsverschiedenheiten zwischen meiner Frau und mir darüber, wann wir unseren Sohn schreien lassen sollen und wann nicht, können wir meist zu einer Meinung finden.	☐	☐	○	○
Ich versuche nach Möglichkeit, meine wahren Regungen und Gefühle in Gegenwart meines Sohnes für mich zu behalten.	☐	☐	○	○
Manchmal beschäftigt mich mein Verhalten gegenüber meinem Sohn noch eine Weile danach.	☐	☐	○	○
Es ist für mich unerträglich, wenn ich meinen Sohn nicht in meiner Nähe habe.	☐	☐	○	○

	trifft für mich voll und ganz zu	trifft für mich zum Teil zu	trifft für mich eher nicht zu	trifft für mich ganz und gar nicht zu
28. Es ist bei mir sehr unterschiedlich: Was mein Sohn tut und was in ihm vorgeht, berührt mich das eine Mal wenig, das andere Mal mehr als alles andere.	☐	☐	○	○
29. Ich höre mir zwar an, was mein Sohn gerne möchte, die Entscheidungen treffe ich aber allein.	☐	☐	○	○
30. Es stört mich nicht, daß meine Frau die Erziehung unseres Sohnes überwiegend in ihre Hände genommen hat.	☐	☐	○	○
31. Wenn ich sehe, wie andere Eltern in meinem Bekanntenkreis mit ihren Kindern umgehen, dann bin ich sehr zuversichtlich, daß ich meinen Sohn richtig erziehe.	☐	☐	○	○
32. Es fällt mir manchmal schwer, zu meinem Sohn zärtlich zu sein.	☐	☐	○	○
33. Mein Sohn weiß, daß ich für ihn da bin, wenn es nötig ist.	☐	☐	○	○
34. Wenn ich meinen Sohn für ein bestimmtes Vergehen das eine Mal hart bestrafe, kann es sein, daß ich das nächste Mal nichts unternehme und nur darüber lächle.	☐	☐	○	○
35. Im allgemeinen versuche ich, meinem Sohn gegenüber meine eigenen Stimmungen so weit wie möglich zu unterdrücken.	☐	☐	○	○
36. Meine Frau und ich können uns in Fragen, die unseren Sohn betreffen, einigen.	☐	☐	○	○
37. Ich lasse meinem Sohn nichts durchgehen, wenn es gegen meine Überzeugung ist.	☐	☐	○	○
38. Nicht immer plane ich im voraus, wie ich mich im Einzelfall meinem Sohn gegenüber verhalte.	☐	☐	○	○
39. Was mein Sohn tut und was in ihm vorgeht, berührt mich wenig.	☐	☐	○	○
40. Obwohl ich grundsätzlich für meinen Sohn da bin, gibt es Dinge, die ich ihm ganz allein überlasse.	☐	☐	○	○
41. Auch wenn ich manchmal das Gefühl habe, daß mir die Probleme mit meinem Sohn über den Kopf wachsen, ist das für mich kein Grund, aufzugeben.	☐	☐	○	○

F R A G E B O G E N für den V A T E R

Zum Ende des Kurses bitten wir Sie, die Fragen auf den folgenden Seiten zu beantworten. Ein Teil der Fragen wird Ihnen vom Beginn des Kurses her schon bekannt vorkommen. Für die Auswertung des Kurses ist es wichtig, daß Sie die Fragen wieder mit Sorgfalt beantworten.

A. ANGABEN über den KURSVERLAUF und den GRUPPENLEITER

1. An dem Kurs hat mir besonders gefallen

   a) .....

   b) .....

   c) .....

2. An dem Kurs hat mir besonders mißfallen

   a) .....

   b) .....

   c) .....

3. Ich hatte folgende Erziehungsprobleme:

   a) .....

   b) .....

   c) .....

4. Folgende Probleme sind mir erst während des Kurses klar geworden:

   d) .....

   e) .....

   f) .....

5. Bei folgenden Problemen stelle ich jetzt eine Erleichtung fest:

Problem a) starke Erleichterung ..... ☐
geringe Erleichterung ..... ☐
Überhaupt keine Erleichterung ..... ☐
Problem b) starke Erleichterung ..... ☐
geringe Erleichterung ..... ☐
Überhaupt keine Erleichterung ..... ☐
Problem c) starke Erleichterung ..... ☐
geringe Erleichterung ..... ☐
Überhaupt keine Erleichterung ..... ☐
Problem d) starke Erleichterung ..... ☐
geringe Erleichterung ..... ☐
Überhaupt keine Erleichterung ..... ☐
Problem e) starke Erleichterung ..... ☐
geringe Erleichterung ..... ☐
Überhaupt keine Erleichterung ..... ☐
Problem f) starke Erleichterung ..... ☐
geringe Erleichterung ..... ☐
Überhaupt keine Erleichterung ..... ☐

6. Diese Erleichterung führe ich zurück auf
den Kurs ..... ☐
andere Einflüsse ..... ☐
welche ? .....
.....

7. Ich habe mich nach dem Kurs anders verhalten
überhaupt nicht ..... ☐
ein wenig ..... ☐
ziemlich ..... ☐
sehr stark ..... ☐
in welcher Weise ? .....
.....

8. Das Verhältnis zu meinem Kind ist seither

schlechter geworden ..... ☐

gleich geblieben ..... ☐

besser geworden ..... ☐

9. Ich führe diese Veränderungen zurück auf

den Kurs ..... ☐

auf andere Umstände ..... ☐

welche ? .....

.....

10. Ich fühlte, daß mich der Gruppenleiter akzeptierte

völlig | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | überhaupt nicht

11. Bei meinen Äußerungen war der Gruppenleiter um wirkliches Verständnis bemüht

in hohem Maße | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | in geringem Maße

12. Die wahren Ansichten und Einstellungen des Gruppenleiters kennen zu lernen, war für mich

gut möglich | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | nicht möglich

13. Der Gruppenleiter spielte keine "Rolle", er war einfach er selbst

ganz und gar | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | überhaupt nicht

14. Wer bestimmte das, was besprochen wurde?

Überwiegend der Gruppenleiter ..... ☐

Überwiegend Gruppenleiter und Teilnehmer gemeinsam ..... ☐

Überwiegend die Gruppe ..... ☐

Überwiegend einzelne Gruppenmitglieder ..... ☐

anfangs der Gruppenleiter, später die Teilnehmer ..... ☐

B. ELTERNMEINUNGEN zur ERZIEHUNG

Sie finden auf den folgenden Seiten eine Reihe von Aussagen und Meinungen, wie man sie mitunter von Eltern hören kann. Wir bitten Sie anzugeben, wieweit Sie selber den vorgegebenen Äußerungen zustimmen oder diese ablehnen, wenn Sie an Ihren Sohn denken.

Mein Sohn ist ..... Jahre ..... Monate alt mit dem Vornamen

.....

Zur Beantwortung stehen Ihnen 4 Möglichkeiten zur Verfügung:

☐	☐	○	○
trifft für mich voll und ganz zu	trifft für mich zum Teil zu	trifft für mich eher nicht zu	trifft für mich ganz und gar nicht zu

Durchkreuzen Sie bitte bei jeder Aussage die Form, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht.

Noch eins !

Bitte denken Sie daran, Ihre Antworten nur auf Ihren Sohn zu beziehen, dessen Vornamen Sie oben angegeben haben.

	trifft für mich voll und ganz zu	trifft für mich zum Teil zu	trifft für mich eher nicht zu	trifft für mich ganz und gar nicht zu
. Ich achte darauf, daß mein Sohn meine Anordnungen möglichst genau einhält.	☐	☐	○	○
. Ich verbringe jede freie Minute mit meinem Sohn.	☐	☐	○	○
. Oftmals können sich meine Frau und ich nicht einigen, wann wir unserem Sohn nachgeben sollen und wann nicht.	☐	☐	○	○
. Wie ich mich meinem Sohn gegenüber verhalte, hängt weitgehend davon ab, wie mir selbst gerade zumute ist.	☐	☐	○	○
. Manchmal komme ich mir ein bißchen komisch vor, wenn ich zu meinem Sohn zärtlich sein soll.	☐	☐	○	○
. Es passiert mir immer wieder, daß ich plötzlich Angst um meinen Sohn habe, ohne daß es dafür einen Anlaß gibt.	☐	☐	○	○
. Ich lehne es ab, mich an das Mitgefühl meines Sohnes zu wenden, um bei ihm etwas zu erreichen.	☐	☐	○	○
. Auch wenn ich sehe, daß mein Sohn ohne meine Hilfe nicht weiterkommt, greife ich nicht ein.	☐	☐	○	○
. Bei der Erziehung meines Sohnes gehe ich meine eigenen Wege und richte mich nicht danach, wie Bekannte und Verwandte ihn erziehen würden.	☐	☐	○	○
. Ich freue mich, daß es meinem Sohn Spaß macht, mit mir zu schmusen.	☐	☐	○	○
. Ich lasse meinen Sohn an allen meinen Gefühlen, die mich bewegen und beschäftigen, teilhaben.	☐	☐	○	○
. Wenn ich ganz ehrlich bin, wäre ich froh, meinen Sohn auch mal für längere Zeit los zu sein.	☐	☐	○	○
. Wenn es darum geht, wann unser Sohn Süßigkeiten bekommt und wann nicht, können meine Frau und ich uns meistens nicht einigen.	☐	☐	○	○
. Es macht mir nichts aus, meinen Sohn zu überlisten, damit er das tut, was ich will.	☐	☐	○	○

	trifft für mich voll und ganz zu	trifft für mich zum Teil zu	trifft für mich eher nicht zu	trifft für mich ganz und gar nicht zu
15. Es passiert mir immer mal, daß ich bei meinem Sohn die Beherrschung verliere.	☐	☐	○	○
16. Meine Frau und ich können uns schlecht einig werden, wie streng wir unserem Sohn gegenüber sein sollen.	☐	☐	○	○
17. Im großen und ganzen ist es mir recht, daß sich vorwiegend meine Frau um die Erziehung unseres Sohnes kümmert.	☐	☐	○	○
18. Wenn meinem Sohn etwas schwerfällt, helfe ich ihm gerade soweit, daß er allein weitermachen kann.	☐	☐	○	○
19. Es geht mir gegen den Strich, wenn mein Sohn meinen Wünschen und Anweisungen nicht folgt.	☐	☐	○	○
20. Zwar halte ich schon mal meine wirklichen Gefühle meinem Sohn gegenüber zurück, meist aber verhalte ich mich so, wie ich auch tatsächlich fühle.	☐	☐	○	○
21. Ich freue mich, wenn mein Sohn sich an mich schmiegt und mit mir schmusen möchte.	☐	☐	○	○
22. Wenn ich meinen Sohn das eine Mal trotz seiner Fehler und Schwächen liebe, kann es sein, daß es mir das nächste Mal schwerfällt, ihn von Herzen gern zu haben.	☐	☐	○	○
23. Ich werde den Gedanken nicht los, daß andere Eltern besser mit der Erziehung ihres Sohnes zurechtkommen, als es bei mir der Fall ist.	☐	☐	○	○
24. Bei den gelegentlichen Meinungsverschiedenheiten zwischen meiner Frau und mir darüber, wann wir unseren Sohn schreien lassen sollen und wann nicht, können wir meist zu einer Meinung finden.	☐	☐	○	○
25. Ich versuche nach Möglichkeit, meine wahren Regungen und Gefühle in Gegenwart meines Sohnes für mich zu behalten.	☐	☐	○	○
26. Manchmal beschäftigt mich mein Verhalten gegenüber meinem Sohn noch eine Weile danach.	☐	☐	○	○
27. Es ist für mich unerträglich, wenn ich meinen Sohn nicht in meiner Nähe habe.	☐	☐	○	○

	trifft für mich voll und ganz zu	trifft für mich zum Teil zu	trifft für mich eher nicht zu	trifft für mich ganz und gar nicht zu
Es ist bei mir sehr unterschiedlich: Was mein Sohn tut und was in ihm vorgeht, berührt mich das eine Mal wenig, das andere Mal mehr als alles andere.	☐	☐	○	○
Ich höre mir zwar an, was mein Sohn gerne möchte, die Entscheidungen treffe ich aber allein.	☐	☐	○	○
Es stört mich nicht, daß meine Frau die Erziehung unseres Sohnes überwiegend in ihre Hände genommen hat.	☐	☐	○	○
Wenn ich sehe, wie andere Eltern in meinem Bekanntenkreis mit ihren Kindern umgehen, dann bin ich sehr zuversichtlich, daß ich meinen Sohn richtig erziehe.	☐	☐	○	○
Es fällt mir manchmal schwer, zu meinem Sohn zärtlich zu sein.	☐	☐	○	○
Mein Sohn weiß, daß ich für ihn da bin, wenn es nötig ist.	☐	☐	○	○
Wenn ich meinen Sohn für ein bestimmtes Vergehen das eine Mal hart bestrafe, kann es sein, daß ich das nächste Mal nichts unternehme und nur darüber lächle.	☐	☐	○	○
Im allgemeinen versuche ich, meinem Sohn gegenüber meine eigenen Stimmungen so weit wie möglich zu unterdrücken.	☐	☐	○	○
Meine Frau und ich können uns in Fragen, die unseren Sohn betreffen, einigen.	☐	☐	○	○
Ich lasse meinem Sohn nichts durchgehen, wenn es gegen meine Überzeugung ist.	☐	☐	○	○
Nicht immer plane ich im voraus, wie ich mich im Einzelfall meinem Sohn gegenüber verhalte.	☐	☐	○	○
Was mein Sohn tut und was in ihm vorgeht, berührt mich wenig.	☐	☐	○	○
Obwohl ich grundsätzlich für meinen Sohn da bin, gibt es Dinge, die ich ihm ganz allein überlasse.	☐	☐	○	○
Auch wenn ich manchmal das Gefühl habe, daß mir die Probleme mit meinem Sohn über den Kopf wachsen, ist das für mich kein Grund, aufzugeben.	☐	☐	○	○

C. Zum Schluß bitten wir noch um ANGABEN zu Ihrer PERSON

ALTER: .....

FAMILIENSTAND:

ledig .....☐

verheiratet .....☐

getrennt/geschieden .....☐

ANZAHL der eigenen KINDER: .....

Gegenwärtiger BERUF der EHEFRAU: .....

EIGENER gegenwärtiger BERUF: .....

(Bitte genaue Berufsangabe! Beispiele: Buchhalter statt: Kaufm. Angest.
Meß- u. Regeltechniker statt:
Techn. Angest.)

Wir bitten nun um einige Auskünfte über Ihre jetzige Erwerbstätigkeit.

1. Ich arbeite ohne jede Kontrolle durch meine Vorgesetzten.
   Stimmt das?
   - ☐ nein, völlig falsch
   - ☐ nein, überwiegend falsch
   - ☐ Ich kann mich nicht entscheiden
   - ☐ ja, überwiegend richtig
   - ☐ ja, völlig richtig

2. Ich kann die Zeit meiner täglichen Anwesenheit am Arbeitsplatz weitgehend selbst bestimmen.
Stimmt das?

- ☐ nein, völlig falsch
- ☐ nein, überwiegend falsch
- ☐ Ich kann mich nicht entscheiden
- ☐ ja, überwiegend richtig
- ☐ ja, völlig richtig

3. Ist bis in fast alle Einzelheiten vorgegeben, wie Sie die Arbeit auszuführen haben?

- ☐ ja
- ☐ nein

4. Können Sie, falls Sie möchten, sich während der Arbeit mit Ihren Kollegen unterhalten?

- ☐ ja
- ☐ nein

5. Ich kann meine Arbeitspausen selbst bestimmen.
Stimmt das?

- ☐ nein, völlig falsch
- ☐ nein, überwiegend falsch
- ☐ Ich kann mich nicht entscheiden
- ☐ ja, überwiegend richtig
- ☐ ja, völlig richtig

6. Arbeiten Sie mehr körperlich oder mehr geistig?

- ☐ fast ausschließlich körperlich
- ☐ überwiegend körperlich
- ☐ zu gleichen Teilen körperlich und geistig
- ☐ überwiegend geistig
- ☐ fast ausschließlich geistig

7. Können Sie die Methode, mit der Sie arbeiten (die Art der Arbeitsausführung) selbst herausfinden und anwenden?

- ☐ nein
- ☐ ja

8. Haben Sie mit schriftlichen Arbeiten zu tun?

- ☐ nein
- ☐ ja, bis zu 30 Minuten täglich
- ☐ ja, bis zu 1 Stunde täglich
- ☐ ja, bis zu 4 Stunden täglich
- ☐ ja, fast die ganze Arbeitszeit

9. Müssen Sie, um Ihre Arbeit erledigen zu können, während der Arbeit mit anderen sprechen?

- ☐ nein
- ☐ ja, aber sehr selten
- ☐ ja, hin und wieder
- ☐ ja, häufig
- ☐ ja, fast ständig

Herzlichen Dank für Ihre Mühe!

1. Wie habe ich mich in der Gruppe erlebt und gefühlt?

aktiv | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | passiv

2. Wie wurden abweichende Meinungen angehört?

aufgeschlossen | 3 | 2 | 1 | 0 | .1 | 2 | 3 | abwehrend

3. Ich empfand die Gruppenarbeit insgesamt als

unproduktiv | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | produktiv

4. Was wurde zu wenig berücksichtigt?

das Thema der Sitzung | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | meine Wünsche und Pr

5. Ich bin mit dem Verhalten des Gruppenleiters

zufrieden | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | unzufrieden

6. Ich machte Vorschläge und gab Anregungen

wenig | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | viel

7. Die Teilnehmer verhielten sich zueinander

kooperativ | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | rivalisierend

8. Ich glaube, daß die anderen überwiegend

zufrieden | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | unzufrieden sind

9. Es sind meiner Meinung nach zu kurz gekommen

meine Wünsche | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | die Wünsche der Grup

10. Ich empfand den Gruppenzusammenhang als

gering 3 2 1 0 1 2 3 hoch

11. Wie konnte ich mich entfalten?

gut 3 2 1 0 1 2 3 schlecht

12. Der Gruppenleiter hat seine Aufgabe

gut 3 2 1 0 1 2 3 schlecht gemeistert

13. Ich fühlte mich von den meisten Gruppenmitgliedern

verstanden 3 2 1 0 1 2 3 unverstanden

14. Ich habe über persönliche Dinge gesprochen

wenig 3 2 1 0 1 2 3 viel

15. Was wurde vernachläßigt?

die Arbeit am Thema 3 2 1 0 1 2 3 die Beachtung der Grup

16. Anstehende Probleme wurden

aufgearbeitet 3 2 1 0 1 2 3 blieben offen

17. Ich fühlte mich in meiner Meinungsäußerung

frei 3 2 1 0 1 2 3 unfrei

18. Was ich sagte wurde von den anderen

beachtet 3 2 1 0 1 2 3 nicht beachtet

Lebenslauf

Am 20. November 1944 wurde ich als einziges Kind der Eheleute Karl Winter (techn. Angestellter) und Christine Winter in Gunzenhausen geboren. In Nürnberg besuchte ich fünf Jahre die Volksschule.

Nach dem Abitur am 20. Juli 1965 am Deutschen Gymnasium Schwabach studierte ich an der Augustana Hochschule Neuendettelsau und den Universitäten Heidelberg, Tübingen und Nürnberg-Erlangen Evangelische Theologie. Nach dem ersten Kirchlichen Examen in Bayern begann ich 1970 das Studium in Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Berlin und beendete dieses Studium am 27. September 1974 an der Freien Universität Berlin mit dem Diplom-Examen.

In der Zeit von November 1970 bis Oktober 1971 war ich an den Gesamtschulen "Walter-Gropius-Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow" und der"Fritz-Karsen-Gesamtschule" als Religionslehrer und von November 1971 bis Oktober 1973 als Berufsschulkatechet an der"Friedrich-Leitner-Oberschule" (Berlin-Wilmersdorf) im Sozialkundeunterricht tätig.
Seit Oktober 1974 verwalte ich die Stelle eines Wissenschaftlichen Assistenten an der Pädagogischen Hochschule Ruhr im Fachbereich I Erziehungswissenschaften für das Fach Sozialpädagogik.